

A utilização das TIC nas aulas de Português e de Inglês (língua estrangeira)

Ana Soraia Paixão dos Santos Rico

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Inglês
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Dezembro, 2019

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Professora Doutora Helena Topa Valentim.

*Dedicado à minha mãe pelo seu apoio incansável e amor
incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre me incentivaram e ajudaram na concretização do meu sonho. Nada disto teria sido possível sem vocês.

Aos meus primeiros alunos, com quem passei momentos tão bons. Ensinar-vos foi uma das minhas melhores aprendizagens.

À professora Maria Bárcia, cujo sorriso ficará sempre presente na minha memória. A vida não foi justa, mas nunca me irei esquecer do apoio e das boas energias que tanto me ajudaram. Ficaré para sempre no meu coração. Obrigada.

À professora Laura Fançony, cuja paciência, incentivo e sugestões tanto me auxiliaram e contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento profissional. Foi um prazer aprender consigo. Obrigada!

À professora Cristina Carvalho, cujo apoio e disponibilidade foram essenciais para a conclusão da minha Prática de Ensino Supervisionada. Ficarei eternamente agradecida!

À professora Sandra Fernandes, pela confiança e possibilidade de observar as suas aulas e aprender consigo. Obrigada!

À professora Ana Matos, pelo incentivo relacionado com a temática do meu relatório, pela orientação, *feedback* e materiais sugeridos. Obrigada!

À Professora Helena Topa Valentim, por todo o apoio e paciência ao longo da elaboração do meu relatório. O seu *feedback*, auxílio e incentivo foram essenciais em todos os passos. Obrigada!

Às minhas colegas de mestrado, que marcaram a minha experiência em Lisboa, tornando-a inesquecível e cheia de memórias únicas. Pela amizade incondicional e por muito mais, obrigada!

Por fim, a todos os meus amigos e familiares, que me acompanharam nesta jornada, pelo carinho, cumplicidade e força nos momentos mais complicados e não só, obrigada.

A UTILIZAÇÃO DAS TIC NAS AULAS DE PORTUGUÊS E DE INGLÊS (LÍNGUA ESTRANGEIRA)

ANA SORAIA PAIXÃO DOS SANTOS RICO

RESUMO

As sociedades do século XXI são dominadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TIC) e, enquanto professores, é essencial que saibamos tirar partido dos seus benefícios, preparando os alunos para um futuro incerto mas desafiador, auxiliando-os no desenvolvimento de competências essenciais tendo em conta a atualidade e tornando-os conscientes das exigências inerentes à utilização dos recursos tecnológicos como também das vulnerabilidades associadas ao seu uso sem critério. As potencialidades das TIC no contexto escolar têm sido reconhecidas pelas equipas ministeriais dos governos que se vêm sucedendo nas últimas décadas, apostando-se cada vez mais em medidas educativas que se centram no aluno, numa utilização de materiais autênticos muitas vezes disponibilizadas pelas TIC e em atividades dinâmicas e de grupo com o auxílio das tecnologias. Este relatório focou-se na exploração e implementação de estratégias de integração de recursos TIC na aprendizagem de Português (língua materna) e de Inglês (língua estrangeira), com o objetivo de verificar as possíveis contribuições da utilização das TIC no contexto educativo.

Palavras-chave: Educação, Tecnologias de Informação e Comunicação, Português, Inglês LE

ABSTRACT

21st-century societies are marked by Information and Communication Technologies (hereinafter, ICT) and, as teachers, we must take advantage of their benefits by preparing students for an uncertain but challenging future by helping them develop their user competences considering our current context and making them aware of the inherent demands in the use of technological resources as well as of the vulnerabilities associated with their unprincipled use. The potentialities of ICT in the school context have been recognized by the successive ministerial teams of governments in recent decades, increasingly focusing on student-centred educational measures, the use of authentic materials often provided by ICT and dynamic and group activities with the aid of technologies. This report focused on exploring and implementing ICT resource integration strategies for learning Portuguese (mother tongue) and English (foreign language), to substantiate the possible contributions of using ICT in the educational context.

Keywords: Education, Information and Communication Technologies, Portuguese, English FL

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. REVISÃO DE LITERATURA	4
1.1. Era Digital: breve enquadramento histórico.....	4
1.2. As TIC e a Educação na União Europeia.....	7
1.3. Políticas tecnológicas educativas em Portugal.....	10
1.4. Potencialidades das tecnologias no ensino de línguas	12
1.5. Desafios e exigências das tecnologias.....	15
2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	18
2.1. Metodologia	18
2.2. Investigação-ação	19
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	21
3.1. Caracterização da Escola.....	21
3.2. Caracterização das turmas	21
3.3. Observação de aulas	22
3.4. Planificação e lecionação	26
3.4.1. Trabalho colaborativo	27
3.4.2. Jogos de gramática	28
3.4.3. Glossário <i>online</i>	29
3.4.4. Contacto com a realidade dos anos 60	30
3.5. Reflexão sobre a prática de ensino desenvolvida.....	31
3.7. Limitações	35
CONCLUSÕES	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	38
ANEXOS.....	43

Anexo 1	43
Anexo 2	45
Anexo 3	55
Anexo 4	56
Anexo 5	59
Anexo 6	60
Anexo 7	61
Anexo 8	63
Anexo 9	64
Anexo 10	65
Anexo 11	69
Anexo 12	70

LISTA DE ABREVIATURAS

- **CE** – Comissão Europeia
- **CLIL** - *Content and Language Integrated Learning*
- **ME** – Mestrado em Ensino
- **PES** – Prática de Ensino Supervisionada
- **TBL** – *Task-based learning*
- **TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação
- **UE** – União Europeia

“Technology will not replace great teachers
but technology in the hands of great teachers can be transformational.”
(Couros, 2015)

INTRODUÇÃO

Este relatório tem como objetivo principal apresentar o trabalho realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, na qual se procurou explorar o contributo das TIC como apoio à didática da língua materna (Português) e estrangeira (Inglês).

A temática – A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas aulas de Português e de Inglês (língua estrangeira) - deve-se a uma necessidade cada vez maior de se proceder a uma reflexão crítica e adaptação criteriosa ao mundo tecnológico em que vivemos tendo em conta a realidade escolar. Sendo a nossa sociedade altamente tecnológica, também a educação deve acompanhar esse desenvolvimento. As diversas vantagens, já referidas por vários autores, como Souza, Noqueira & Oliveira (2015), devem ser aproveitadas ao máximo. No entanto, é necessário precaver efeitos que sejam prejudiciais para o desenvolvimento de certas competências essenciais para uma formação integral, mencionados, por exemplo, por Carr (2012).

Os rápidos avanços tecnológicos mudaram a vida dos adolescentes que utilizam, diariamente, instrumentos tecnológicos como o telemóvel ou o computador. Com estas mudanças, houve uma alteração de paradigma, passando os indivíduos a precisar cada vez mais de ter a capacidade de adaptação à nova sociedade da informação, onde se acede cada vez mais fácil e rapidamente a qualquer tipo de informação, sendo necessário possuir determinadas competências para, entre outras coisas, se encontrar e identificar fontes fiáveis (Li, Snow, Jiang & Edwards, 2014). No entanto, ainda existe uma grande impreparação e desconhecimento relativamente ao uso e impacto das TIC em diversas áreas como, por exemplo, a educação. A realidade é que estamos a preparar estudantes para um futuro incerto, desconhecendo-se atualmente as novas profissões que irão surgir ou os problemas sociais e políticos que virão e, possivelmente, mudarão a realidade que conhecemos. Ainda assim, é possível identificar as novas competências que serão necessárias para participar plenamente nas sociedades do século XXI. Ao professor deste século cabem novos papéis e responsabilidades, entre eles, o de auxiliar os alunos a integrarem-se nesta complexa sociedade digital. Não há dúvida de que a tecnologia faz parte do quotidiano da população, sendo, assim, necessário inserir no processo de ensino-aprendizagem as competências digitais.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do Ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (Moran, 1999, p. 8)

Tendo em consideração os benefícios e desafios da tecnologia, planificaram-se e realizaram-se atividades durante a PES em que se utilizaram as TIC. Em todas essas atividades, os alunos foram sempre o elemento central no processo de ensino. Para além de serem extremamente familiares aos jovens, estas tecnologias podem reforçar o desenvolvimento e a aprendizagem dos diferentes domínios de uma língua (escrita, leitura, gramática, entre outros) de uma forma inovadora. Por um lado, esses domínios e conteúdos podem ser trabalhados a partir da utilização de materiais autênticos retirados, por exemplo, da internet, geralmente mais apelativos ao aluno do que um texto ou uma imagem no manual, ou de atividades realizadas a partir de uma aplicação como o Google Docs. Para além disto, existe um elemento surpresa, pois os alunos não tiveram contacto prévio com o material em questão, ao contrário do que se encontra no manual. Por outro lado, é possível trabalhar novos géneros textuais que surgiram com estas tecnologias, tal como o texto multimodal, constante da forma como a informação circula e é veiculada nas TIC, principalmente na internet. Os jovens são expostos a estes textos diariamente e, assim, é necessário capacitar os estudantes para os ler e entender, principalmente nas disciplinas de línguas contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento do seu desempenho neste domínio. Assim, o ensino a partir das novas tecnologias pode auxiliar a aprendizagem dos conteúdos, não só destas disciplinas como de todas as outras, através da construção de conhecimento e da interação por meio das TIC. Resumidamente, para além destas tecnologias facilitarem a aprendizagem de conteúdos programáticos e dos domínios das línguas, podem elas próprias ser objeto de um trabalho consciente sobre a sua especificidade como suporte.

A organização deste relatório parte deste capítulo introdutório para uma revisão de literatura sobre a área trabalhada. No primeiro capítulo, faz-se um breve enquadramento histórico, aborda-se a importância das TIC na sociedade de hoje e as principais políticas tecnológicas educativas no contexto nacional. Mostra-se igualmente as preocupações crescentes que se refletem nas políticas dos últimos anos, reveladoras também de um reconhecimento progressivo da importância incontornável das TIC na educação. Por fim, reflete-se sobre alguns dos benefícios e efeitos prejudiciais das TIC na sociedade atual.

O segundo capítulo aborda a metodologia de investigação adotada durante a PES, mais especificamente, a sua definição e enquadramento neste relatório.

No terceiro capítulo, faz-se uma caracterização da escola, do meio escolar e das turmas e apresenta-se o trabalho desenvolvido ao longo da PES, nomeadamente, a observação, a planificação e a execução de aulas. Propõe-se igualmente uma reflexão crítica sobre a prática de ensino realizada, identificando pontos fortes e limitações, perspectivando-se vias de superação das mesmas.

1. REVISÃO DE LITERATURA

“Não há história imóvel e a história também não é pura mudança, mas sim o estudo das mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas.”

(Jacques Le Goff, 1990, p. 38)

1.1. Era Digital: breve enquadramento histórico

Ao longo da história, em que períodos diferentes se sucederam, à medida que evoluía, o ser humano teve que se adaptar à realidade em que estava inserido. Entende-se que cada período foi marcado por acontecimentos e descobertas marcantes. Por exemplo, na Pré-história, deu-se a descoberta do fogo e, na Idade Moderna, inventou-se a imprensa, destacando-se também a expansão ultramarina e o Renascimento. Atualmente, muitos historiadores consideram que ainda nos encontramos na Idade Contemporânea, marcada pela Revolução Francesa de 1789. No entanto, existem novas designações para o mundo do século XXI, visto que está a ser um século de mudanças e de progresso tecnológico. Alguns historiadores e investigadores, como Peter Drucker, Daniel Bell e Jesus Lau, defendem a existência de uma nova época: a Era Digital ou a Era da Informação.

Atualmente, vivemos numa sociedade de informação. No entanto, o objetivo principal é evoluir para a sociedade do conhecimento, em que os cidadãos possuem a competência de usar a informação para gerar conhecimento. Surgiram novos estilos de aprendizagem, saberes, mecanismos de entretenimento, estilos de vida e métodos de trabalho como resposta a esta nova sociedade que é extremamente exigente, principalmente a nível profissional, ao esperar-se que o cidadão possua determinadas competências e capacidades. O século XXI criou o *homo digitalis*, conceito mencionado por Natasha Friis Saxberg, David Galván, Mario Flores e Alfonso Suárez, definido como uma espécie que “thrives in a habitat with omnipresent and

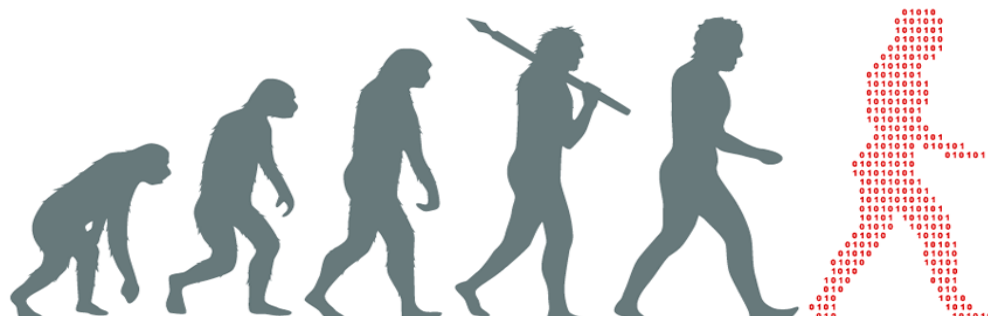


Figura 1 - Evolução do ser humano até ao homo digitalis (Galván, Flores & Suárez, 2018)

permanently connected screens and displays. Immediacy is a given, not an expectation for Homo Digitalis” (Galván, Flores & Suárez, 2018). É uma espécie impaciente que acede facilmente a qualquer tipo de informação, seja através do telemóvel, do *tablet* ou computador. O nível de exigência no contexto profissional e pessoal tem aumentado e, cada vez mais, o domínio destes recursos é condição essencial para não se ficar excluído. Como mencionado anteriormente, já se identificaram algumas das competências essenciais, nomeadamente a capacidade de criar e inovar; de pensar criticamente e de resolver problemas; de trabalhar colaborativamente e de ser autónomo e flexível. Tendo em perspetiva estas competências, impõem-se a necessidade de se ter disponibilidade e abertura para aprender ao longo da vida (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2014).

O professor do século XXI já não é um mero transmissor de informações cuja responsabilidade principal é ensinar os alunos, comunicando-lhes informação. Surgiram novos papéis que lhe foram atribuídos neste novo século e, entre eles, a necessidade de ajudar os alunos no desenvolvimento de competências que os ajudem a integrarem-se na sociedade. No caso de Portugal, estas atitudes e competências estão contempladas no documento intitulado *Aprendizagens Essenciais* (Ministério da Educação, 2018). De modo a desenvolver estas competências no cidadão de uma sociedade globalizada, é necessário apoiar os estudantes no desenvolvimento de capacidades ao nível da literacia digital, ou seja, capacitá-los para o reconhecimento, interpretação, gestão e criação de significado no mundo digital tal como no mundo real. A literacia digital está no coração deste sistema complexo de capacidades e não se lhe pode ficar indiferente (Dudeney, Hockly & Pegrum, 2014).

A literacia digital emergiu com o surgimento da web 0.2. Esta tecnologia define-se como instrumentos da web, como, por exemplo, os blogues e as redes sociais, que se focam na comunicação, partilha e colaboração. Com esta nova realidade, surgiram novos géneros textuais multimodais inseridos, por exemplo, no Twitter, e-mail, Facebook, entre outros. Verifica-se a combinação do texto verbal com o não verbal, o que constitui um objeto de estudo muito interessante nos dias de hoje. A literacia digital compreende vários subtipos de literacia, cujo conhecimento deve ser promovido no ensino-aprendizagem de várias disciplinas, ajudando os estudantes a usufruir ao máximo, e criticamente, das tecnologias. No quadro abaixo é possível ter noção das competências, segundo Dudeney, Hockly & Pegrum (2014), que estão integradas na literacia digital, cuja importância, enquanto professores, não podemos ignorar.

Literacia digital					
Crescente complexidade		Primeiro foco Língua	Segundo foco Informação	Terceiro foco Conexões	Quarto foco (Re)desenho
	*	Literacia de imprensa Literacia de mensagens de texto			
	**	Literacia de hipertexto	Literacia de <i>tagging</i>	Literacia pessoal Literacia de rede Literacia participativa	
	***	Literacia de multimédia	Literacia de procura Literacia de informação Literacia de filtro		
	****	Literacia de jogos Literacia de telemóvel			
	*****	Literacia de código		Literacia de <i>remix</i>	Literacia de <i>remix</i>

Quadro 1 – adaptado e traduzido (Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2014, p. 6)

Da leitura do quadro 1, poder-se-á concluir que a área da comunicação verbal é aquela em que o mundo digital teve maior impacto. Esta informação não surpreende, visto que, cada vez mais, os jovens utilizam, no seu dia a dia, meios como o computador ou o telemóvel para comunicar – seja através de aplicações interativas como o Skype ou Google Hangouts, seja através de jogos, redes sociais como o Facebook ou Instagram ou e-mail. Deste modo, comprova-se que a tecnologia pode desempenhar um papel importante como recurso de apoio à comunicação, com particular enfoque nas línguas de comunicação colocando, por conseguinte, exigências nos domínios da leitura e da escrita, mas também da oralidade. Em 2018, cerca de 75% dos portugueses eram utilizadores da internet, 81% acedia à internet fora de casa, 79% utilizava a internet no seu *smartphone*, 37% fazia compras *online*, 61% abria e-mails no local de trabalho

e 52% utilizava *net banking*. Todos estes números têm vindo a aumentar nos últimos anos, comprovando como a tecnologia está presente na vida da população portuguesa, seja em contexto profissional ou pessoal (Ferreira, 2018).

1.2. As TIC e a Educação na União Europeia

A década de 80 foi um marco na exploração das potencialidades das TIC na área da educação nos países da União Europeia (UE), altura em que se introduziram os computadores nas escolas, enquanto recurso de ensino-aprendizagem considerado essencial. Países como a França, a Inglaterra ou a Espanha lançaram programas nacionais com o objetivo de integrar os computadores nos sistemas educativos. Portugal alinhou pela mesma política e não ficou de fora. Como as TIC começavam a estar presentes em todas as áreas da vida das pessoas, tanto a nível particular como profissional, as escolas não tinham a possibilidade de fugir à sua influência, optando-se a nível das entidades responsáveis por as integrar, com vista a tirar proveito do seu potencial no contexto educativo.

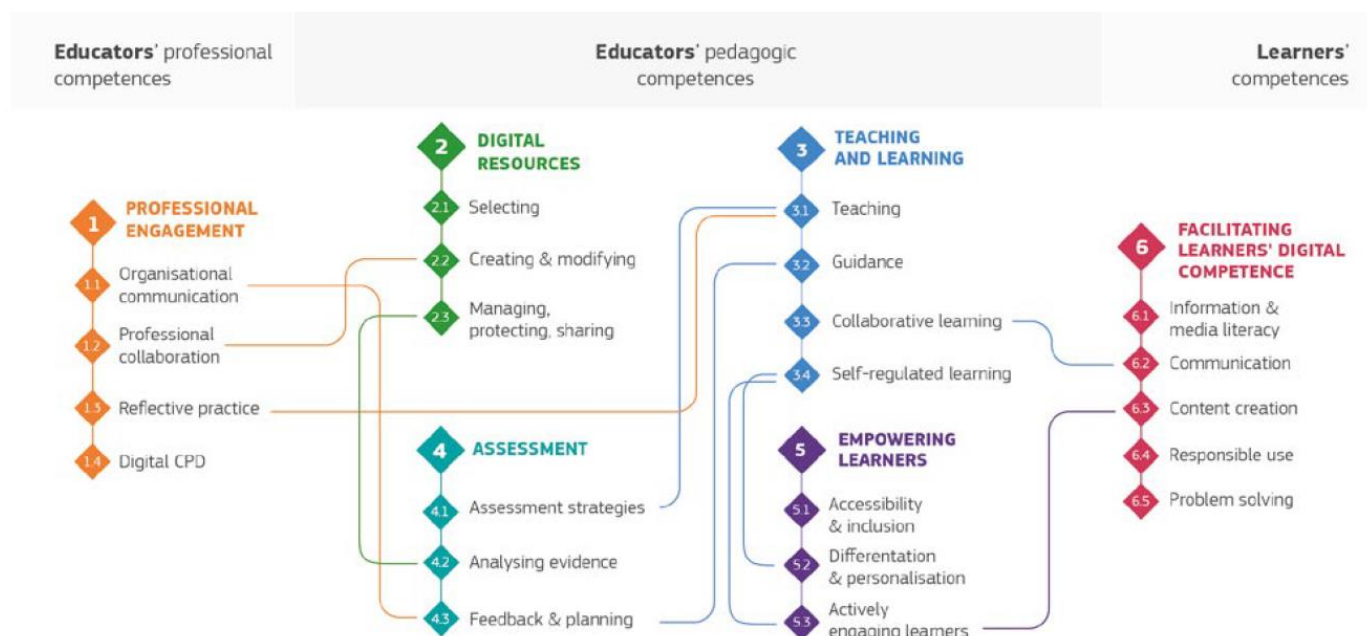
A importância das TIC está comprovada no *Companion Volume* (2018), publicado pelo Conselho da Europa, uma extensão oficial do *Common European Framework to Reference for Languages* (2006), onde se estabeleceram oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. No seguimento da temática que se trabalha, importa realçar a competência digital, definida como uma competência que “envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet” (CE, 2006, p. 7). No novo volume de 2018, destaca-se uma nova categoria: a interação *online*, que se divide em duas subcategorias: discussões e conversas *online* e transações e colaborações *online* orientadas para objetivos específicos (CE, 2018, p. 82). Surgiu a necessidade de adicionar esta nova categoria, visto que as anteriores não abrangiam as características e propriedades de uma interação *online*, muito diferente da interação presencial. Neste novo volume (2018, p. 96), as ideias-chave desta categoria são:

- instances of simultaneous (real time) and consecutive interaction (...);
- participation in sustained interaction with one or more interlocutors;
- composing posts and contributions for others to respond to;
- comments (e.g. evaluative) on posts, comments and contributions of others;
- reactions to embedded media;
- the ability to include symbols, images, and other codes for making the message convey tone, stress and prosody, but also the effective/emotional side, irony, etc.

Esta nova categoria foi uma das mais bem recebidas pelos respondentes de um questionário sobre a necessidade e importância das novas categorias inseridas neste volume, tendo 75% considerado a categoria *online interaction* necessária e importante (CE, 2018, p. 182).

Também a UNESCO reconhece a importância das TIC na educação, sendo, na perspectiva desta organização, essencial no desenvolvimento de cidadãos bem informados e qualificados. Como resultado, elaborou, em 2008, o documento *Padrões de Competências TIC para Professores* onde apresenta um conjunto de competências em TIC (UNESCO, 2008). Segundo esta entidade, cabe aos professores, num ambiente educacional qualificado, utilizar a tecnologia de forma adequada, visto que esta permite que os alunos se tornem “usuários qualificados das tecnologias de informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições” (UNESCO, 2008, p.1).

A Comissão Europeia (CE) foi outra instituição que reconheceu e respondeu à crescente consciencialização dos membros da UE de que os docentes necessitam de competências digitais, de forma a atingir o potencial das tecnologias, podendo, assim, melhorar e inovar a educação.



Quadro 2 - Estrutura europeia para a competência digital dos Educadores (CE, 2017, p. 9)

Da leitura do quadro 2, é possível verificar a existência de 22 competências elementares organizadas em 6 áreas diferentes. A primeira (empenho profissional) diz respeito ao uso das competências digitais não só para melhorar o ensino, mas também para as suas interações e colaborações com colegas, alunos, pais, entre outros. A segunda (recursos digitais) prende-se com a identificação dos recursos de acordo com os objetivos de aprendizagem, grupo de alunos e estilo de ensino, estruturando a riqueza de materiais, modificando e desenvolvendo recursos digitais como suporte ao processo de ensino. A terceira (ensino e aprendizagem) é a mais importante, pois possui a competência elementar de “ensino”, ao ter a ver com a conceção, planificação e implementação das TIC nos diferentes passos do processo de ensino. A quarta (avaliação) associa-se ao uso das TIC para melhorar as estratégias existentes de avaliação e à criação ou facilitação de abordagens inovadoras de avaliação. A quinta (capacitação dos alunos) diz respeito ao uso das TIC como forma de tornar os alunos elementos mais ativos no processo de aprendizagem. Por fim, a sexta área (facilitando a competência digital dos alunos), como o próprio nome indica, relaciona-se com a responsabilidade dos docentes de desenvolver a competência digital nos seus alunos. A CE, compreendendo a posição dos professores enquanto modelos exemplares para a próxima geração, considera essencial que estes possuam a competência digital que todos os cidadãos necessitam para participar na sociedade do conhecimento. Uma vez equipados com esta competência, os professores poderão demonstrar

e transmitir a sua competência digital e influenciar os alunos a partir do seu uso criativo e crítico das TIC. O quadro (nº 2) tem estado na origem de diversas formações de professores.

A CE, para além da criação das áreas de competência digital, também desenvolveu um modelo de progressão (figura nº 2), baseado na taxonomia de Bloom:

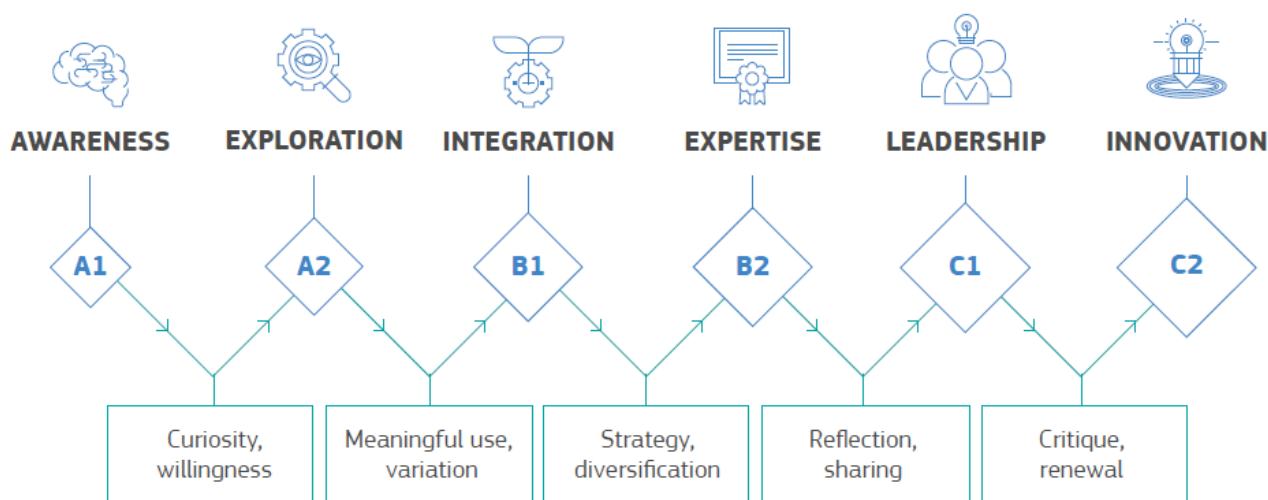


Figura 2 - Modelo de progressão (CE, 2017, p. 29)

A partir da figura 2, é possível verificar que existem seis estágios progressivos da competência digital. Este modelo é essencial na avaliação das competências digitais dos professores e no seu crescimento profissional. Sendo a falta de formação nas TIC dos docentes uma das grandes falhas na Educação, a CE preocupou-se em criar e partilhar os instrumentos e informações necessários para resolver esse problema.

1.3. Políticas tecnológicas educativas em Portugal

Como já referimos atrás, Portugal seguiu a minha linha de pensamento dos restantes países membros da UE e tem demonstrado uma preocupação crescente em inserir as TIC na realidade escolar portuguesa. Embora ainda haja muitas barreiras e obstáculos para ultrapassar na atualidade, como a falta de equipamento nas escolas, reduzida disponibilidade para utilização livre desse equipamento por parte dos professores e alunos e falta de formação de docentes, os esforços de modernização têm sido numerosos.

Vários projetos, programas e iniciativas educativas tecnológicas foram desenvolvidas em Portugal desde a década de 80. O projeto que teve maior longevidade e impacto foi o MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização).

Financiado pelo Ministério da Educação, este projeto de âmbito nacional estendeu-se desde 1985 até 1994, tendo como objetivo principal a divulgação das TIC no contexto educativo nacional (Alves, 2006). Inicialmente, tencionava-se introduzir as tecnologias de informação apenas no ensino não superior em Portugal, mas acabou por se estender a universidades e institutos politécnicos numa fase mais avançada. O projeto englobou diversas atividades, contou com pessoas com formações e opiniões diversificadas, variadas instituições, envolveu muitos professores e afetou milhares de alunos. Esta iniciativa contribuiu para a afirmação de conceitos educativos importantes relacionados com a utilização das TIC como, por exemplo, a “noção de utilização crítica da informação, o trabalho de projecto, a colaboração interdisciplinar, a integração das tecnologias de informação nas disciplinas existentes e o papel dos centros de recursos nas organizações escolares” (Pontes, 1994, pp. 42-43). Estes conceitos não nos são estranhos nos dias de hoje, graças ao projeto MINERVA que os promoveu.

No seguimento destes projetos, o Ministério da Educação, por estar consciente dos benefícios das TIC, tem promovido políticas educativas e formações para professores nesta área, já que estas, quando utilizadas apropriadamente, possuem diversas potencialidades, possibilitando o desenvolvimento de atividades e estratégias criativas que devem promover a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, estando estes no centro do processo educativo e não o professor, como sucedia tradicionalmente (Souza, Noqueira & Oliveira, 2015). Com isto em mente, criou-se, em 2007, a Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas (ECRIE), sendo esta substituída pela Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE). Esta última tinha diversos objetivos, descritos no Despacho n.º 9638/2018 no Diário da República, como por exemplo, “Sensibilizar para a educação digital e para a integração curricular das tecnologias digitais (...)”; “Promover o desenvolvimento das competências digitais na educação (...)” ou “Contribuir para a formação contínua de educadores e professores na área da integração curricular das TIC e das pedagogias digitais” (2018, p. 27519). Para além disto, a própria tecnologia é uma temática integrada no programa de Secundário de Inglês, sendo também valorizada enquanto instrumento de suporte nas intervenções orais, na produção, revisão e edição de texto tanto na disciplina de Português como de Inglês (Ministério da Educação, 2001).

Dos projetos que têm sido desenvolvidos, destaca-se a comunidade europeia *eTwinning*, cujo objetivo principal é a promoção da colaboração entre professores e alunos de escolas na Europa, com recurso às TIC, possibilitando a comunicação entre os profissionais da educação, que podem desenvolver e partilhar os seus projetos. Lançado em 2005 pela CE e

integrado no programa Erasmus+, o *eTwinning* é a maior comunidade de escolas da Europa, tendo envolvido mais de 500 000 professores, mais de 2 000 000 de alunos e 190 escolas de 36 países europeus e 8 países vizinhos, contribuindo para o desenvolvimento de mais de 70 000 projetos (Pateraki & Scimeca, 2018). A participação nesta comunidade possui diversas vantagens, destacando-se o elemento de colaboração entre os diversos profissionais da educação e restantes elementos da comunidade educativa como os alunos e encarregados de educação. Os professores colaboram e desenvolvem tarefas que contribuem para a autonomia dos alunos, interação, investigação, tomada de decisões e aprendizagem de outras competências (*etwinning*, s.d.). Embora tenha sido criado há 14 anos, esta comunidade ainda está ativa, atribuindo prémios às escolas que desenvolvem projetos.

1.4. Potencialidades das tecnologias no ensino de línguas

To understand the new digital landscape – to leverage their world, we must be willing to immerse ourselves in that world and embrace the new digital reality. If we can't relate, if we don't get it, we won't be able to make schools relevant to the current and future needs of the digital generation.

(Ian Jukes, 2011)

A utilização das TIC no contexto educacional, principalmente nas disciplinas de línguas (materna e estrangeira), possui diversas vantagens já comprovadas por variados estudos e que já aqui mencionámos. Estas tecnologias apoiam cada vez mais a partilha de informação e conhecimento em larga escala, permitindo, assim, um acesso facilitado a inúmeros materiais autênticos, que podem ser usados na sala de aula, possibilitando uma abordagem cultural dinâmica e moderna, criando formas de aprendizagem que até aqui eram inexistentes. Cada vez mais se criam tecnologias de baixo custo e de fácil utilização, fazendo com que todos os alunos, independentemente dos seus rendimentos, possam usufruir das TIC.

O ensino da língua através de instrumentos tecnológicos com os quais os estudantes estejam familiarizados poderá tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, estimulando-se, em simultâneo, as competências essenciais. As TIC aplicadas no contexto educativo podem ser uma mais-valia e proporcionar respostas inovadoras enquanto recurso educativo. Por exemplo, ao desenvolver uma atividade a partir do manual escolar ou do telemóvel, um professor poderá verificar uma grande diferença na reação dos alunos: na PES, ao desenvolver uma tarefa de pesquisa a partir do telemóvel, os alunos reagiram positivamente.

Mas, durante as aulas observadas, algumas atividades eram aplicadas a partir do manual e os alunos reagiam de forma mecanizada, sem mostrar entusiasmo. Sendo estas atividades caracterizadas frequentemente por exercícios estereotipados e informativos, os alunos não têm possibilidade de agir de forma autónoma. Ao realizar atividades de pesquisa através de recursos TIC como, por exemplo, o telemóvel, os alunos possuem autonomia para procurar ativamente por algo, fora da sala de aula (virtualmente). Para além disto, estamos, afinal, a falar de alunos que nasceram na Era Digital, na sociedade do conhecimento, que cresceram a jogar nas consolas, a pesquisar no computador e alguns mesmo a ler no *tablet*. A utilização de instrumentos que fazem parte do seu dia-a-dia e que, na grande maioria das vezes, já sabem manusear, poderá justificar a sua reação positiva.

Frequentemente, associa-se a tecnologia a um instrumento para a comunicação. Por sua vez, esta é a chave para a aprendizagem. Assim, estes instrumentos contribuem para o desenvolvimento de atividades de acordo com as metodologias de ensino recomendadas no panorama educativo atual. São disso exemplo o TBL (*task-based learning*) e o CLIL (*content and language integrated learning*). Este recurso permite ao professor planificar aulas relevantes para a realidade dos alunos. É assim que as TIC auxiliam estas metodologias, no sentido em que as completam e permitem novas formas de serem aplicadas. Todas as aulas desenvolvidas no contexto da PES utilizaram a metodologia TBL, o que permitiu testemunhar a sinergia entre estes dois elementos.

Uma das grandes vantagens da tecnologia nas escolas é o facto de permitir que o aluno seja mais autónomo, tornando-o no elemento central do ensino e não o professor, como sucedia na pedagogia tradicional. Os alunos possuíam um papel passivo na sua aprendizagem, observando e ouvindo o professor silenciosamente enquanto o mesmo ‘despejava’ vastas quantidades de conhecimento e informação. Atualmente, o aluno deve ser mais do que um simples recetor de informações, sendo capaz de refletir sobre a sua própria aprendizagem e de criar o seu próprio conhecimento. Esta autonomia vai ao encontro de novas metodologias de ensino mencionadas anteriormente. Abruzzi (2012) explica que o processo de ensino e aprendizagem implica uma colaboração entre professores e alunos que, com o auxílio das tecnologias, abordam diversos conteúdos. Trata-se, pois, de “um processo de construção de conhecimento numa interação mútua, com o objetivo de desenvolver mais autonomia para os estudantes” (p. 33). Durante a PES, todas as aulas foram planeadas com o objetivo de colocar o aluno no centro do processo de ensino, sendo que o professor assumiu o papel de mediador. O grande objetivo era que os alunos fossem ativos no seu processo de aprendizagem, devendo

o professor falar apenas para dar instruções e tirar dúvidas. O poema de Max Haetinger descreve algumas das novas qualidades que o professor necessita no século XXI:

Escutar mais.
Aprender a aprender.
Gostar de pesquisar.
Ser curioso não só em sua área específica.
Entender e aceitar opiniões e ações dos alunos.
Reciclar-se constantemente.
Participar.
Planejar coletivamente.
Falar menos.
Tornar-se um observador do mundo e de sua sala de aula.
(Haetinger, citado por Abruzzi, 2012, p. 38)

O desenvolvimento de uma sala de aula centrada nos alunos relaciona-se muito com a motivação dos mesmos e é inegável que as tecnologias podem contribuir para tal, visto que os jovens recorrem, cada vez mais, às TIC no seu quotidiano.

As novas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de uma abordagem cultural diferente nas salas de aula, não só pelo acesso facilitado a inúmeros materiais autênticos, variados e de qualidade, como vídeos e ficheiros de áudio, como também permitem aos professores ensinar uma língua com acesso a contextos diversificados dentro da sala de aula. Nos dias de hoje, facilmente se comunica com um nativo de uma língua, seja através de e-mail ou aplicações como o Skype, mas este contacto não era tão simples de realizar há alguns anos atrás. Assim, mais facilmente as tarefas se podem tornar “práticas comunicativas”, ou seja, atividades sociais que permitem aos alunos ter contacto com os valores e crenças de falantes de outras comunidades. Este contacto é mediado por textos orais, escritos e imagens, isto é, a aprendizagem realiza-se a partir do uso significativo da língua em contextos variados. Para os alunos conseguirem comunicar com sucesso, é necessário, primeiro, que observem e entendam os pressupostos da sua comunicação, bem como a de falantes de outras línguas e culturas. Alguns estudos indicam que a tecnologia tem o potencial de criar ambientes autênticos de aprendizagem de línguas. De acordo com O’ Down, mencionado por Chen & Yang (2014), as atividades colaborativas com recurso às TIC apoiam o desenvolvimento da competência

comunicativa intercultural numa forma que não é possível através de outros materiais. O ensino de uma língua não implica apenas o que as pessoas dizem e como se comportam, mas também o porquê de terem dito algo, levando em conta o seu contexto cultural. As ferramentas tecnológicas disponibilizadas hoje em dia facilitam este contacto e, conseqüentemente, uma aprendizagem dos elementos culturais, já que possibilitam uma proximidade e um acesso que antes não estavam disponíveis (Kramsch & Andersen, 1999).

Em conclusão, a utilização das TIC no contexto educacional possui diversas vantagens mas é igualmente necessário ter noção de que existem dois lados da mesma moeda no que diz respeito à utilização da tecnologia na educação, já que existem vantagens e desafios a ter em conta.

1.5. Desafios e exigências das tecnologias

Como a própria história tem provado, todas as tecnologias têm um lado positivo e um lado negativo. Em ambos os casos, para se poder usufruir dos benefícios das TIC em contexto de ensino, é necessário ter consciência dos seus desafios. Nicholas Carr (2010), reflete sobre o lado negro desta nova era tecnológica.

O papel da tecnologia na evolução da civilização tem sido debatido por historiadores e filósofos, entre outros. Carr defende que as tecnologias não são apenas apoios e ferramentas neutras, mas sim forças poderosas que podem levar a grandes mudanças. O autor descreve que nos encontramos numa encruzilhada entre a mente linear “calma, focada, atenta” e “um novo tipo de mente que quer e precisa de receber e distribuir informação em pequenos soluços, descoordenados e muitas vezes sobrepostos – quanto mais rápido, melhor” (p. 23). Em 1964, McLuhan, receoso relativamente às novas tecnologias do seu tempo, como a televisão ou o cinema, alertava: “A tecnologia eléctrica está dentro de portas e nós estamos paralisados, surdos, cegos e mudos” (McLuhan, citado por Carr, 2010, p. 12). Carr, sendo um adepto das novas tecnologias, foi ganhando consciência de algumas consequências do excesso de uso do computador e da internet: uma maior dificuldade de concentração e reflexão, impossibilidade de realizar uma leitura profunda e de escrever no papel e grandes alterações nas suas rotinas. Reconhecendo os vários benefícios destas novas tecnologias, admite também o preço enorme que estas acarretam: “Outrora fui um mergulhador num mar de palavras. Hoje passo deslizando sobre a superfície como alguém numa moto aquática” (p. 19). As novas tecnologias, como a

internet e o computador, habituaram-nos a ter um acesso rápido a um grande número de informação com apenas o clique de um rato, mas estas torrentes de informação afetaram a forma como lemos e como processamos a informação.

Atualmente, absorvemos informação selecionando apenas o conteúdo que nos interessa, não dando valor ao restante. Outros autores referem que, mesmo tendo sido estudantes de literatura, acabaram por deixar de ler livros, perdendo também a capacidade de ler artigos longos, sendo estes muitas vezes lidos na diagonal: “A capacidade de ler um texto na diagonal é exactamente tão importante como a capacidade de o ler profundamente. O que é diferente, e preocupante, é que esse tipo de leitura se está a tornar na nossa forma dominante de leitura” (Car, 2010, p. 173). Tendo consciência das consequências das novas tecnologias, muitos autores consideram-nas um preço justo a pagar pelos benefícios a que têm acesso, mas será possível promover as duas formas de leitura, sem a desvalorização de uma em prol da outra? É nisto que os professores devem refletir.

Vivemos no século da multitarefa, da mente em agitação e época da interrupção. Se antigamente nos focávamos numa leitura profunda de um livro, uma única tarefa, agora vivemos na época da leitura na diagonal e negligente, pensamento apressado e a aprendizagem superficial. Carr (2010) descreve a sociedade atual e as consequências da utilização excessiva das TIC:

E assim pedimos à internet que nos continue a interromper, por processos cada vez mais numerosos e diversos. Aceitamos de bom grado a perda de foco e concentração, a divisão da nossa atenção e a fragmentação dos nossos pensamentos, em troca da profusão de informação empolgante, ou pelo menos divertida, que recebemos. Desligar não é uma opção que muitos de nós considerem. (p. 168)

A realidade é que muitos de nós têm consciência dos riscos relativos à utilização excessiva da tecnologia, mas optamos por continuar a usá-la sem uma consideração pela possibilidade de adotar um uso mais controlado e cuidadoso.

Como referido anteriormente, a única forma de utilizar as TIC no contexto educacional de forma inovadora e interessante, é ter em mente os efeitos prejudiciais do seu uso referidos anteriormente, como a perda de concentração e a incapacidade de ler na horizontal. O Colégio Monte Flor, escola privada do 1.º Ciclo, é um bom exemplo de uma utilização bem-sucedida. Em 2016, tendo já noção das potencialidades das TIC no contexto educativo, desenvolve projetos, combinando um currículo focado no aluno com o programa nacional. Estes têm base em perguntas e questões feitas por alunos e professores, estimulando a imaginação e a

discussão. Em seguida, organiza-se uma assembleia para debater desafios e estratégias para implementar os projetos e distribuem-se atividades entre os alunos e estes expressam a sua opinião relativamente à questão trabalhada. Oliveira (2019) descreve o papel da tecnologia nos projetos, afirmando que esta “não está no centro, mas é crucial para o sucesso do processo de aprendizagem, pois tudo depende disso”. Tudo se realiza com dispositivos móveis – avaliação, recursos, comunicação e o processo criativo. O grande objetivo é que os alunos desenvolvam determinadas competências, incluindo as digitais, visto que são essenciais no sucesso do aluno, tanto no presente como no futuro. Assim, incluem a tecnologia no processo de aprendizagem. No entanto, é o aluno quem se encontra no centro deste processo e a tecnologia funciona como um poderoso aliado na educação (Oliveira, 2019).

Colocam-se então as seguintes questões: como professores de Inglês e de Português, quais as desvantagens das TIC? Como as podemos ultrapassar? Quais as suas vantagens e como podemos usufruir delas? Um dos primeiros passos é a não desvalorização dos recursos não tecnológicos, que também possuem a sua relevância como, por exemplo, o livro, já que este promove a leitura profunda, tão importante como a leitura na diagonal. Sabendo que as tecnologias podem levar à perda de concentração, é importante promover atividades que incentivam o aluno a concentrar-se, tais como tarefas com base em problemas reais que o façam refletir sobre possíveis soluções. É essencial ensinar o aluno a ler e a processar a informação, de acordo com o objetivo que se pretende atingir: se tiver que resumir um artigo ou um livro, este aluno deverá aplicar uma leitura mais profunda, de forma a conseguir sintetizar as ideias principais; se tiver que realizar uma pesquisa, aí deverá ser aplicada a leitura em diagonal, de forma a conseguir identificar apenas a informação que lhe interessa. O professor deverá reconhecer a importância e promover os dois tipos de leitura, dependendo do trabalho que o aluno está a desenvolver, ajudando-o a optar pelo mais indicado. O professor deverá também utilizar as TIC em sala de aula, como forma de dinamizar as atividades e motivar os alunos, não desvalorizando outras atividades sem recurso às TIC como, por exemplo, a leitura de textos, a realização de fichas de trabalho, debates ou *role-play*.

2. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“... creating new forms of understanding, since action without reflection and understanding is blind, just as theory without action is meaningless.”

(Peter Reason & Hilary Bradbury, 200, p. 4)

2.1. Metodologia

A PES tem como objetivo principal o desenvolvimento da capacidade de reflexão do professor na fase inicial da sua carreira, aprofundando a capacidade de estabelecer relações entre a teoria e a prática refletindo criticamente sobre as mesmas. Promove-se e valoriza-se o professor que possui a capacidade de investigar a sua própria prática de ensino, identificando determinadas problemáticas e que, tendo isso em consideração, promove e orienta mudanças na sua sala de aula. Deste modo, a PES por mim desenvolvida teve como objetivo principal explorar e implementar estratégias de integração de recursos TIC na aprendizagem de Português e de Inglês contribuindo, em simultâneo, para o desenvolvimento do conhecimento e explicitação linguísticos, de forma significativa e contextualizada, e para a motivação dos alunos.

Assim, a metodologia mais adequada parece ser a da investigação-ação, visto que é utilizada frequentemente na área da educação devido à sua componente prática e foco em problemas do presente, valorizando especialmente a consciência crítica do professor enquanto profissional capaz de criar mudanças e de resolver problemáticas na sala de aula. Esta metodologia é muitas vezes uma opção atrativa para os profissionais da educação, pois possui diversas vantagens, já reconhecidas por investigadores como Mckernan (1991) e Elliot (1991), como, por exemplo, o potencial de reduzir as barreiras entre a pesquisa e prática, podendo influenciar fortemente o processo pedagógico e a elaboração do currículo. Associa-se muitas vezes esta metodologia a um crescimento e desenvolvimento profissional dos professores, expandindo o conhecimento do professor em relação à sua sala de aula, promovendo um pensamento e métodos de ensino reflexivos e uma abertura para novas ideias e metodologias. Assim, um professor que aplique esta metodologia, colecionando dados e utilizando-os nas suas decisões relacionadas com a sua escola e os seus alunos, demonstra ser um profissional dinâmico, ativo e autónomo, preocupado e focado em criar uma mudança positiva no meio em que trabalha, tendo sempre em mente os seus alunos. Pine (2009) resume as potencialidades da utilização da metodologia de investigação ação na educação: “A good research question leads to taking an action, to trying something out, to improving a teaching/learning situation, to

implementing actions that can make a difference in the lives of students” (p. 239). Resumidamente, esta metodologia apoia a investigação e experimentação fortemente contextualizada, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Caracteriza-se por suscitar uma reflexão crítica sobre a realidade em que os professores se inserem e uma preocupação em mudar e melhorar a sua prática profissional, sendo, assim, a metodologia mais adequada para desenvolver o estudo no âmbito da PES.

2.2. Investigação-ação

A investigação-ação não é um conceito recente. O modelo original tinha quatro ciclos: análise, apuração de factos, planeamento e avaliação de medidas de ação, enfatizando a natureza colaborativa. Desde então, inúmeras variações deste modelo têm sido propostas, mas a versão mais reconhecida é a de Kemmis e McTaggart, caracterizada por quatro passos: planificação, ação, observação e reflexão (Bolghari, & Hajimaghsoodi, 2017). Também a sua definição de investigação-ação é frequentemente citada: “Action research provides a way of working which links theory and practice into one whole: ideas-in-action” (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Nunan, 2006, p. 2). A investigação-ação é um tipo de investigação que procura, principalmente, ligar a teoria à prática com o objetivo de compreender as práticas utilizadas e alterá-las, melhorando-as. Nunan (2006) considera a metodologia de investigação um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional que permite a autocorreção das práticas, metodologias e estratégias, uma prática reflexiva, que tem como objetivo principal criar mudanças e melhorias na sala de aula. Esta metodologia tem o potencial de reduzir as barreiras entre o ideal e o real.

Assim, durante a PES, optou-se por se seguir os passos preconizados por Kemmis e McTaggart (1988):

1. Identificação do(s) problema(s);
2. Investigação preliminar;
3. Formação de hipótese(s) para resolução da(s) problemática(s);
4. Plano de intervenção;
5. Início da ação e observação dos resultados. (Nunan, 2006)

O primeiro passo, a identificação do(s) problema(s), refere-se à identificação de algo que poderá intrigar o investigador, algo que pode ser melhorado ou alguma área em que se reconhece a necessidade de inovar. No caso da PES, identificaram-se distintos problemas em turmas diferentes a partir da observação de aulas – problemas comportamentais, fracas bases de gramática, léxico reduzido, dificuldade em trabalhar colaborativamente, em pares ou em grupo, entre outros. Seguiu-se então o segundo passo, a investigação preliminar, que se divide em três fases diferentes: revisão bibliográfica, observação em sala de aula e levantamento de necessidades. No caso da PES, esta observação iniciou-se antes do primeiro passo, tendo sido essencial na identificação das problemáticas. No terceiro passo, colocou-se então a hipótese de se resolver as problemáticas identificadas a partir do uso de recursos TIC como, por exemplo, a utilização de jogos de gramática para auxiliar a aprendizagem das bases gramaticais em falta. No quarto passo, incluiu-se as planificações. Por fim, lecionaram-se as aulas e procedeu-se à observação dos resultados, seguida de uma reflexão crítica, com pistas de superação. É importante referir que a PES não teve como objetivo fazer uma generalização, mas sim tirar conclusões que permitissem definir estratégias mais eficazes no combate às problemáticas identificadas, podendo estas auxiliar outros profissionais da área que se deparem com problemas semelhantes.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

3.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária Padre António Vieira situa-se em Lisboa, Alvalade, na Rua Marquês de Soveral. Fundada em 1965, foi liceu masculino até 25 de Abril de 1974, passando a escola secundária. Atualmente, a população escolar ronda os 1000 – 1200 alunos. Em 2003/2004, fundiu-se com a Escola Secundária da Cidade Universitária e em 2012 com o antigo Agrupamento de Escolas de Alvalade, sendo a sede do novo Agrupamento de Escolas de Alvalade, composto por quatro escolas. Aí se leciona atualmente o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, cursos profissionais e vocacionais e aí se oferece também educação para adultos e RVCC. Foi escola pioneira na colocação de rampas para deslocação entre pisos, facilitando o acesso a alunos e professores com dificuldades na mobilidade.

3.2. Caracterização das turmas

Durante a PES, na disciplina de Inglês, recebi orientação pedagógica da professora Laura Fançony, tendo observado e lecionado as turmas 10º H1, 10º H2 e 10º CSE. A PES por mim desenvolvida, sobretudo na vertente da leção, incidiu maioritariamente sobre a segunda turma, embora tenha lecionado as outras turmas. Relativamente ao 3ºCEB acompanhei a professora Sandra Fernandes na turma 7º 5.

O 10º H2 integra 23 alunos, 17 raparigas e 6 rapazes, com idades entre 14 e 18 anos. É um grupo pouco heterogéneo, em que se deteta um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem nos domínios da língua estrangeira. Há um pequeno grupo de alunos que demonstra interesse nas atividades propostas e participa regularmente, mas a restante turma necessita, muitas vezes, de encorajamento para participar durante as aulas. Deste modo, foi necessário o incentivo frequente destes alunos durante as aulas lecionadas, de forma a que estes se sentissem mais à vontade para falar e participar.

Na disciplina de Português, recebi orientação pedagógica da professora Maria Bárcia na turma 10º CSE e da professora Cristina Carvalho na turma 7º 2. A PES por mim desenvolvida, sobretudo na vertente da leção, incidiu sobre as duas turmas.

O 10º CSE integra 25 alunos, 9 raparigas e 16 rapazes, com idades entre 14 e 17 anos. Os alunos são bastante astutos e perspicazes, mostrando interesse nas atividades propostas. No entanto, houve momentos pontuais de indisciplina por parte de alguns alunos, tendo sido necessário adotar uma postura mais assertiva, de forma a que a aula não fosse prejudicada. Após algumas chamadas de atenção, os alunos correspondiam favoravelmente, concentravam-se e realizavam as atividades propostas.

O 7º 2 integra 26 alunos, 9 raparigas e 17 rapazes, com idades entre 11 e 14 anos. De forma geral, os alunos são muito interessados e, com algumas exceções, participam ativamente durante as aulas. São um grupo homogêneo, em que a grande maioria dos alunos não demonstra grandes dificuldades nos domínios da língua materna.

3.3. Observação de aulas

A observação é o primeiro passo da metodologia de investigação-ação, essencial para a identificação de problemáticas e reflexão sobre possíveis soluções. Cada vez mais é reconhecida como uma estratégia com o potencial de elevar a qualidade de ensino. A observação é definida como um instrumento multifacetado de aprendizagem que tem como objetivo principal o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional dos professores, podendo levar, assim, a uma mudança e melhoria das suas práticas pedagógicas. Durante a PES, apercebi-me rapidamente de que observar todos os processos complexos que ocorrem numa sala de aula não é algo simples, mas a observação é uma competência que pode ser aprendida, desenvolvida e melhorada com a prática. Naturalmente que a reflexão ativa é algo que deve acompanhar este processo, visto que não basta observar, sendo essencial que o professor reflita sobre os processos que observa. Apenas assim se poderá melhorar verdadeiramente e operar mudanças. É deste modo que a observação e reflexão contribuem para um processo individual de aprendizagem: aprendizagem enquanto construção de significado pessoal (Wajnryb, 1992, p. 9), já que o professor, para além de adquirir novas informações e conhecimentos sobre o ensino, também poderá alterar o seu modo de pensar e de agir. São diversas as vantagens da observação como instrumento de aprendizagem: constitui uma ferramenta para coletar dados sobre as turmas, podendo levar à descoberta de novas perspetivas, de uma nova consciência sobre as realidades e experiências na sala de aula e de uma compreensão aprofundada da articulação entre a teoria e a experiência, entre outras (Wajnryb, 1992).

A observação foi o primeiro passo da PES, tendo tido a duração de um período. Foi possível confirmar as vantagens da sua utilização enquanto instrumento multifacetado de aprendizagem, mencionadas anteriormente. Durante esta fase, identificaram-se e anotaram-se as dificuldades dos alunos, de forma a refletir e a pesquisar sobre estratégias que as pudessem combater. Também se observaram as metodologias e práticas pedagógicas das professoras cooperantes, com o objetivo de verificar se essas seriam as mais indicadas para resolver as problemáticas identificadas ou se existia necessidade de adotar diferentes métodos (ver [anexo 1](#)). Aplicou-se também uma técnica de observação chamada *observation web* (Millrood, 2003), a partir de esquemas representativos das características do ensino. Esta técnica reflete o tipo de atividades que são desenvolvidas numa aula, caracterizada por um círculo com oito seções diferentes, nomeadamente: individual/interativa; centrada no aluno/centrada no professor; informativa/cognitiva e pragmática/linguística. Deste modo, estes esquemas foram aplicados, durante algumas aulas, como forma de entender as características das mesmas. Colocaram-se riscos nas seções a cada 10 minutos em que observava determinada característica, tendo-se marcado algumas seções em simultâneo. Abaixo encontram-se exemplos de dois esquemas representativos de uma aula de Inglês da turma 10º LH2 (figura 3) e um de Português da turma 10º CSE (figura 4). Estes esquemas não são, de maneira alguma, representativos das metodologias aplicadas pelas professoras, visto representarem as características apenas de uma aula. Existem diversos fatores que podem influenciar as particularidades identificadas, tais como o conteúdo que está a ser lecionado, o comportamento dos alunos, entre outros.

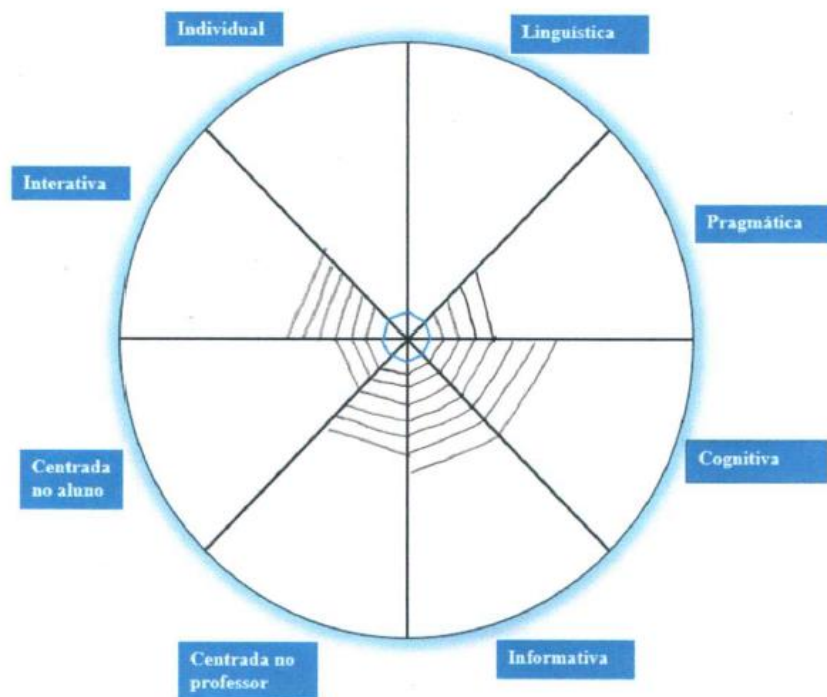


Figura 3 - Características de uma aula de Português - turma 10º CSE (adaptado de Millrood, 2003)

A aula de Português, representada a partir da figura 3, ocorreu no primeiro período e focou-se na história da Literatura Portuguesa, a Idade Média e a Poesia Trovadoresca. Nesta aula, privilegiou-se a oralidade. A professora colocava questões e incentivava os alunos a pensar. Assim, a forma de se assinalar o observado constituiu na colocação de riscos nas componentes “interativa” e “cognitiva”, mas também na componente “centrada no professor”, pois era a professora quem tinha controlo total do que acontecia na aula. Também a componente “informativa” foi riscada, visto que se realizou uma leitura e a audição de uma cantiga de amigo. Houve um momento de discussão entre os alunos, após a audição da cantiga de amigo, em que a professora lhes deu total autonomia e os deixou debater, daí se ter riscado também a componente “centrada no aluno”. Por fim, também se riscou a componente “pragmática”, devido às notas tiradas pelos alunos e à componente social presente durante algumas partes da aula.

A aula de Inglês, representada a partir da figura 4, focou-se, do ponto de vista temático, nos aspetos positivos e negativos do verão. A professora iniciou a aula com uma atividade de *brainstorming*, incentivando os alunos a pensar e a interagir, tendo-se assinalado, desse modo, as componentes “pragmática” e “cognitiva”. Com exceção desta atividade, todas foram realizadas em trabalho de pares, daí a componente “interativa” ter sido riscada. No entanto, com a exceção da

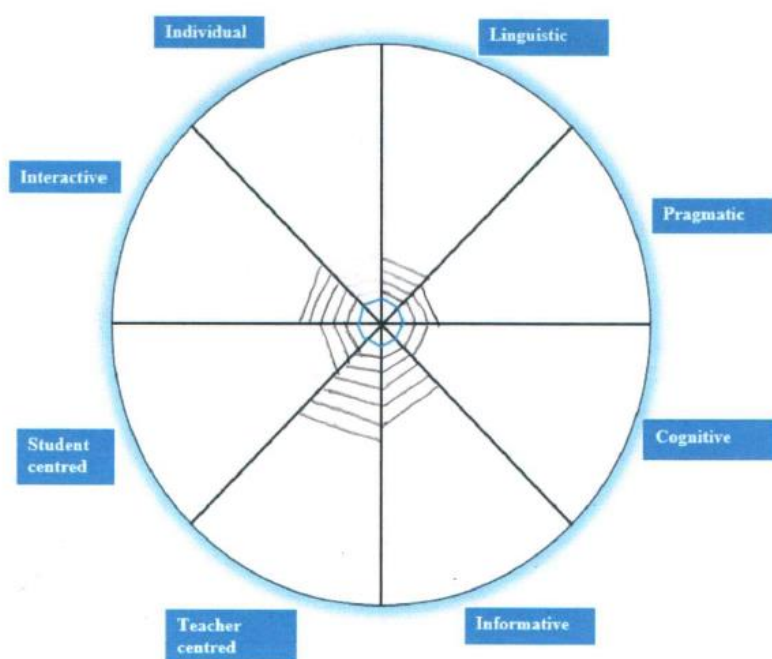


Figura 4 - Características de uma aula de Inglês - turma 10º H2 (adaptado de Millrood, 2003)

atividade de *brainstorming*, a aula foi controlada totalmente pela professora (“centrada no professor”) não havendo grande espaço para autonomia. Foi uma aula com uma forte componente “informativa” também devido à atividade de *reading* e à partilha de informação no *brainstorming*. Por fim, foi considerada “linguística” devido aos exercícios realizados no manual (*fill-in-the-blanks* e *completion*). A partir de uma análise cuidada dos esquemas preenchidos em algumas aulas, foi possível verificar os aspetos fortes e os que poderiam ser melhorados, de acordo com os objetivos que se queriam atingir, nomeadamente, a resolução

de determinadas problemáticas. Tendo isto em conta, desenvolveram-se aulas com o objetivo de respeitar as características de uma aula considerada equilibrada, inovadora e dinâmica, representada pelo esquema abaixo (figura 5).

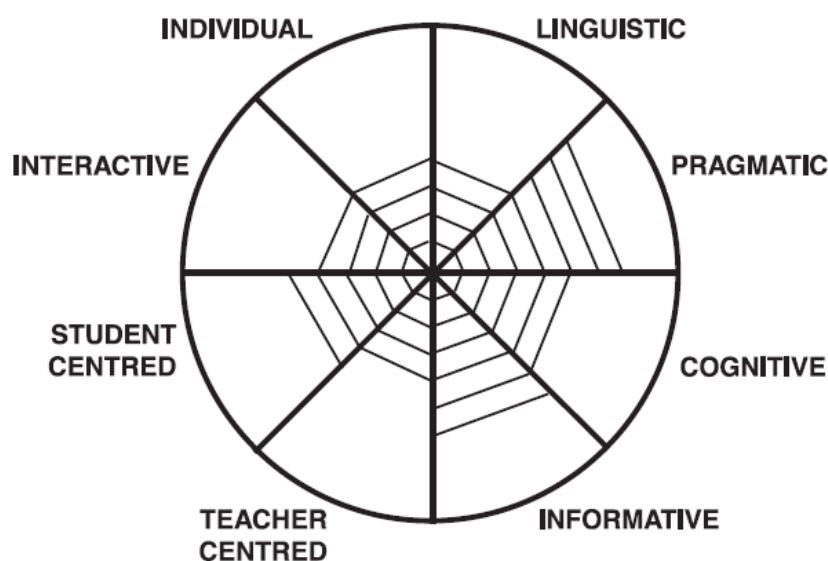


Figura 5 - Exemplo de uma *observation web* de um "balanced teacher" (Millrood, 2003, p. 40)

A partir da observação das aulas, das notas tiradas e dos esquemas realizados, identificaram-se as seguintes dificuldades dos alunos:

1. Falta de bases, tanto ao nível gramatical como de vocabulário, na língua estrangeira;
2. Falta de bases gramaticais na língua materna;
3. Problemas comportamentais, principalmente por parte da turma 10º CSE;
4. Dificuldades em trabalhar colaborativamente, em grupo ou pares;
5. Desmotivação e desinteresse por parte de alguns alunos.

Com base nestes problemas, realizou-se uma pesquisa e uma reflexão sobre possíveis atividades e metodologias que recorressem às TIC para sua resolução. Como resultado, planificaram-se aulas, tendo em conta estes aspetos.

3.4. Planificação e lecionação

A planificação corresponde ao passo seguinte da metodologia adotada: após a identificação dos problemas e reflexão sobre soluções, planificam-se aulas de forma a tentar solucionar os problemas identificados. É importante referir que as planificações de Português e de Inglês possuem estruturas muito diferentes. Encontram-se em anexo alguns exemplos de planificações (ver [anexo 2](#)).

Harmer (2017) caracteriza o processo de planificação como um paradoxo: por um lado, é necessário planificar, visto que nos ajuda a decidir o que iremos realizar em contexto de sala de aula e também porque os estudantes valorizam quando um professor demonstra saber o que está a fazer; por outro lado, seguir a planificação à risca poderá ser uma barreira ao processo de ensino, já que poderá impedir o professor de lidar com o inesperado. A realidade é que as planificações nunca correm inteiramente como planeado porque surgirão sempre imprevistos: os alunos poderão não possuir as estruturas gramaticais ou um vocabulário específico necessários para uma aula; uma discussão interessante poderá surgir numa das aulas com o potencial de ser desenvolvida e trabalhada ou um recurso necessário numa aula poderá não estar a funcionar. Lisette Allen, citada por Harmer (2017), descreve esta situação dizendo que um bom professor será capaz de respeitar o tempo definido na planificação, um excelente professor já será adepto de a modificar de acordo com as necessidades dos alunos.

Assim, para se ser professor, não basta saber como planificar, mas também ter competência para lidar com o inesperado. A necessidade desta última capacidade foi notória durante a PES, uma vez que eram frequentes os imprevistos durante as aulas. Deste modo, foi necessário improvisar e adaptar o plano de acordo com as necessidades dos alunos e com os objetivos da aula. Por exemplo, numa aula de Inglês, o objetivo principal era o de rever e trabalhar as estruturas da condicional I e II mas, no início da aula, apercebi-me que a maioria dos alunos não se recordava dos tempos verbais necessários para a realização das atividades. Por conseguinte, foi necessário improvisar e lecionar uma aula extra, de forma a garantir que os alunos entendiam os conteúdos para que se pudesse passar adiante. Em diversas aulas, tanto de Inglês como de Português, planifiquei as aulas contando com certas ferramentas tecnológicas, como o computador ou o projetor, e nem sempre esses estavam a funcionar. Como recurso, foi necessário, de antemão, garantir “um plano B”, caso esses materiais não funcionassem, a que se teve de recorrer em algumas ocasiões. Este plano consistia na verificação, com antecedência, da disponibilidade nas salas de aula dos recursos necessários e

se estes funcionavam; se não fosse o caso, iria para uma sala em que estes estivessem a funcionar.

As considerações aqui propostas confirmam que uma planificação deve ser vista como um plano de ação e não como um procedimento que deve ser seguido à risca, sendo, muitas vezes, necessário improvisar, não sendo, necessariamente, algo negativo (Harmer, 2017). O essencial é ter sempre em mente os alunos e o que é melhor para eles.

3.4.1. Trabalho colaborativo

Os hábitos de colaboração são cada vez mais valorizados na sociedade de hoje em dia, principalmente em contexto profissional. Cabe, assim, à escola desenvolver esta competência nos alunos, apostando-se cada vez mais no trabalho colaborativo em sala de aula, oposto ao trabalho individual. Cruz define colaboração como um trabalho caracterizado pela interação e partilha de ideias de todos os membros de um grupo e descreve a aprendizagem colaborativa como um cenário onde dois ou mais indivíduos adquirem conhecimentos em conjunto. A sociedade digital deu origem a novas ferramentas de colaboração, que não devem ser ignoradas pelos professores, já que possuem diversas potencialidades no desenvolvimento do trabalho em grupo. Carvalho (mencionado por Guimarães, 2013) reconhece a internet e os serviços que esta disponibiliza como uma forma de aprendizagem, tanto a nível individual como colaborativo. Deste modo, cabe às escolas e aos professores incorporarem estas ferramentas tecnológicas nos seus processos de ensino-aprendizagem, beneficiando, assim, das suas potencialidades.

Tendo em conta o potencial das TIC, desenvolveram-se algumas atividades colaborativas durante a PES. Na turma 10º H2 de Inglês, realizaram-se duas atividades colaborativas: uma de pesquisa e apresentação em sala de aula; outra de projeção e apresentação de um poster. A primeira foi realizada na última parte da aula em grupo a partir de tópicos entregues relacionados com o tema da tecnologia para pesquisar e apresentar. Cada grupo utilizou o telemóvel para realizar a pesquisa, de acordo com o respetivo tópico (ver [anexo 3](#)). Após a pesquisa e preparação, cada grupo apresentou os seus resultados. Embora tenha sido uma atividade simples, serviu de exemplo como desenvolver determinadas atividades de pesquisa utilizando o telemóvel. O facto de se poder aceder fácil e rapidamente a qualquer tipo de informação é uma vantagem que não deve ser ignorada. Os alunos revelaram entusiasmo

durante a atividade, mas mostraram-se um pouco tímidos quando tiveram de apresentar os resultados, talvez por ter sido a primeira aula que lecionei nesta turma. Esta atividade foi avaliada a partir de observação direta, tendo-se tomado notas e dado *feedback* no final das apresentações. Os alunos corresponderam ao que era esperado, tendo realizado a pesquisa necessária e identificado os elementos essenciais de acordo com o tópico que lhes cabia tratar.

A segunda atividade de natureza colaborativa foi a projeção de um poster. A professora informou os alunos de que os posters seriam colocados na sua sala-de-aula e deu instruções sobre como os estruturar a partir do Word, exemplificando os diferentes passos. De seguida, constituíram-se grupos e foi comunicado aos alunos o seguinte tópico: “Why is English important?” Os alunos começaram a trabalhar em grupo na aula e terminaram em casa. Na aula seguinte, os grupos fizeram a apresentação do seu poster (ver [anexo 4](#)). A atividade correu muito bem e os alunos mostraram-se à vontade e preparados para as apresentações. A avaliação desta atividade foi feita a partir de uma grelha de avaliação para apresentações orais em grupo (ver [anexo 5](#)). Todos os grupos tiveram notas positivas, tendo sido a mais baixa 14 e a mais alta 18.

3.4.2. Jogos de gramática

Sendo a aprendizagem de gramática muitas vezes um desafio para os alunos, propus como objetivo utilizar as TIC como forma de facilitar, consolidar e interiorizar a aprendizagem de certas matérias inseridas neste domínio. A importância da gramática não pode ser ignorada, visto que é essencial no domínio de uma língua para falar, ouvir, ler ou escrever. No entanto, os alunos não costumam reagir positivamente aos habituais exercícios repetitivos e métodos expositivos, dos quais resultam, geralmente, desmotivação e desinteresse em relação a este domínio. O papel tradicional dos alunos na aprendizagem da gramática é, na maioria das vezes, um papel passivo, em que são expostos à matéria de forma mecânica. É, pois, importante que os professores adotem outros métodos, de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas, garantindo, assim, o interesse nestas matérias e, consequentemente, a sua aprendizagem. Os jogos parecem ser uma boa alternativa e foi com isto em mente que desenvolvi algumas aulas focadas na gramática. Wright, Betteridge e Buckby (2006), mencionados por Santos (2013), dizem que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo, em que é necessário um esforço constante. A utilização de jogos pode auxiliar esta aprendizagem, motivar os alunos e influenciar o seu interesse e empenho. Os jogos foram utilizados no final das aulas como forma

de consolidar a matéria que estava a ser trabalhada. É importante referir que, no início da aula, se aplicou o método indutivo, tendo os alunos identificado as regras a partir de exemplos específicos.

O primeiro jogo foi desenvolvido na turma de 10º ano de Português e teve como objetivo a consolidação das orações. Após uma revisão oral desta matéria, de forma a verificar o conhecimento geral dos alunos em relação à mesma, foi realizada uma ficha de trabalho e, para terminar a aula de uma forma mais interativa, sugeri um jogo através do PowerPoint. O jogo foi realizado em pares e os alunos realizaram a correção do exercício no final (ver [anexo 6](#)). Projetei algumas orações com o objetivo de os alunos as classificarem. Esta atividade deveria ter sido realizada em *tablets* ou computadores e a pontuação dos alunos seria verificada automaticamente após a realização do exercício. No entanto, não foi possível realizar a atividade deste modo, acabando por se projetar no quadro. O segundo jogo foi desenvolvido no 7º ano e teve como objetivo a consolidação do conhecimento das classes de palavras. Os alunos, em pares, faziam uma análise morfológica das frases conforme exemplificado. Após a realização do exercício, faziam a correção e contavam os pontos acumulados. Procedendo deste modo, ao fazerem a própria avaliação, tinham a noção da sua compreensão da matéria (ver [anexo 7](#)). Quando estas atividades foram planeadas, pensou-se que estas seriam realizadas pelos próprios alunos nos seus computadores e/ou *tablets*. Infelizmente, como foi referido anteriormente, isto não foi possível. Por conseguinte, desenvolveram-se as atividades da única maneira exequível – através do único computador presente na sala de aula e do projetor. Ainda assim, foi visível o entusiasmo dos alunos durante a realização das atividades, facto que poderá ter sido determinante para os resultados dos exercícios. Por exemplo, no segundo jogo, mais de 50% dos alunos obtiveram mais de 30 pontos, num total de 43 (ver [anexo 8](#)). Até os alunos que habitualmente apresentavam mais dificuldades neste domínio conseguiram obter resultados positivos. Concluindo, verificou-se que os dois jogos foram uma boa forma de consolidar a matéria e que, de modo geral, resultaram muito bem e são uma boa alternativa aos habituais exercícios de gramática aplicados nas aulas.

3.4.3. Glossário *online*

Como mencionado anteriormente, a turma 10º H2 demonstrava grandes dificuldades no domínio da língua estrangeira. Uma das áreas problemáticas identificadas era o léxico reduzido que possuíam, sendo necessário, muitas vezes, durante as aulas, ajudar na compreensão e

tradução de determinados conceitos. Assim, desenvolveu-se uma atividade que consistiu na criação de um glossário *online* com termos ingleses, cujo significado os alunos desconhecessem.

Numa aula de 45 minutos, explicou-se o objetivo da atividade, exemplificou-se a criação de um site a partir da plataforma Weebly, entregou-se os dados de *login* a cada aluno e auxiliou-se os alunos na criação do *website*. Foi então pedido à turma que adicionassem, desde 24 de fevereiro até 7 de Abril, todas as semanas, pelo menos, duas palavras cujo significado não conhecessem, devendo pesquisar na internet o seu significado e tradução, adicionando, também, uma imagem relativa à palavra e as fontes de onde retiraram as informações e a imagem selecionada. No total, deveriam ser adicionadas 12 palavras e, se a atividade tivesse o resultado esperado, teria tido continuação no 3º período. Os alunos possuíram liberdade na criação do seu glossário, podendo personalizar o *background* de acordo com os seus gostos. Infelizmente, a atividade não correu como planeado, visto que a grande maioria dos alunos não a realizou, alegando razões como esquecimento ou falta de tempo para a sua realização. Mais especificamente, cerca de 42% dos alunos não realizaram a atividade, 37% adicionaram metade das palavras pretendidas, 13% adicionaram metade ou mais de metade das palavras pretendidas e apenas 8% adicionaram as palavras pretendidas (ver [anexo 9](#)). Do pequeno grupo de alunos que realizou a atividade na totalidade, encontram-se em anexo alguns exemplos dos sites desenvolvidos (ver [anexo 10](#)).

3.4.4. Contacto com a realidade dos anos 60

Uma das primeiras atividades de Inglês que foi desenvolvida com a turma 10º H2 foi a visualização e análise de um vídeo relativo à vida e sociedade nos anos 60. Neste vídeo, Marshal McLuhan reflete e descreve a realidade da sua época, utilizando, pela primeira vez, um termo muito conhecido nos dias de hoje: “global village”. Este vídeo foi trabalhado com o objetivo de mostrar como a sociedade reagiu ao surgimento de determinadas tecnologias, como o rádio ou a televisão, e as alterações que daí advieram, tal como a desvalorização do livro. Adicionalmente, o vídeo retrata como esta realidade ajuda na compreensão da atualidade e, por fim, como a sociedade se tem vindo a alterar e adaptar mediante as tecnologias que vão aparecendo. Há um espelhamento entre as reações que estas pessoas tinham à tecnologia com a reação que têm nos dias de hoje e como as alterações que são identificadas no vídeo, causadas pela tecnologia, se agravaram com o tempo. No início desta atividade, entreguei a ficha de

trabalho aos alunos (ver [anexo 11](#)), pedi-lhes para resolverem o primeiro exercício, visualizaram o vídeo duas vezes e realizaram o resto dos exercícios. A parte mais interessante desta atividade, na minha perspectiva, foi a consciencialização dos alunos em relação à realidade e cultura de uma época diferente da sua. Foi possível trabalhar esta componente cultural, em grande parte, graças às TIC, pois, sem elas, teria sido muito difícil encontrar e analisar o vídeo em questão. A partir de um clique de um rato de computador, foi possível encontrar o vídeo através do Google e, mais especificamente, os arquivos digitais da CBC (*Canadian Broadcasting Corporation*). Cada vez mais as redes públicas de rádios e televisões, entre outras, optam por colocar vídeos e reportagens nos seus arquivos *online*, facilitando o acesso ao público. Embora tenhamos acesso a inúmera informação na internet, é necessário saber distinguir as fontes fiáveis daquelas que são duvidosas. Este vídeo foi um exemplo de como se pode utilizar a internet para encontrar recursos interessantes que auxiliam na compreensão de realidades e culturas diferentes da nossa. Recursos estes aos quais, há uns anos atrás, não teríamos acesso, a não ser através do contacto direto com, neste caso, a CBC. Os alunos foram informados sobre a existência destes arquivos *online* e de como neles é possível encontrar informação mais antiga. Como resultado, os alunos mostraram interesse e surpresa relativamente a estas fontes. Para além disto, o vídeo ajudou na sua compreensão do impacto das tecnologias modernas e a forma como cada uma delas influencia e altera a realidade em que a sociedade está inserida.

3.5. Reflexão sobre a prática de ensino desenvolvida

A reflexão é um dos elementos essenciais da metodologia de investigação-ação. Cada vez mais se valoriza o professor reflexivo, capaz de refletir sobre as suas práticas e de, conseqüentemente, as melhorar. A formação do professor não se dá apenas pela prática, sendo o contacto com abordagens teóricas essencial para o seu desenvolvimento profissional. Segundo Alarcão (2007), citado por Micheletto e Levandvski:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (s.d., p. 6)

Esta citação descreve, na perfeição, a metodologia de investigação-ação do professor: em primeiro lugar, deve haver uma preocupação em crescer profissionalmente, tornando-se mais autónomo; depois, deve observar, ganhando consciência da realidade da sua sala de aula, pensando, analisando e avaliando as suas práticas profissionais, com o objetivo de as melhorar. Assim, deve haver uma reflexão após a observação e após a aplicação do plano de ação. São estes os passos que contribuem para um professor crítico e reflexivo.

Durante a PES, tentei ser este tipo de professora. Como referido anteriormente, após cada aula lecionada, refletia, sozinha e também em conjunto com as professoras cooperantes, sobre o que correria bem e o que poderia ser melhorado. Escrevia algumas ideias relativamente a isto e tentava sempre levá-las em consideração nas aulas seguintes como forma de melhorar a minha prática pedagógica. Alguns exemplos de reflexões-sobre-a-ação encontram-se em anexo (ver [anexo 12](#)).

Relativamente às aulas observadas, foi possível conhecer diferentes interpretações e aplicações de formas de trabalhar os conteúdos e as metodologias utilizadas por professoras mais experientes do que eu. Este primeiro passo foi crucial, pois testemunhei a prática das professoras e de que forma esta correspondia, ou não, à teoria que eu tinha estudado. A partir da observação, foi possível adquirir estratégias diferentes para lidar com determinadas situações que pudessem surgir na sala de aula. Esta fase corresponde à *silent phase*, altura em que se reflete e interioriza sobre o que observou e se dá a adaptação da prática subsequente à personalidade do docente e ao seu modo particular de estar no processo de ensino-aprendizagem.

Quais foram, então, as lições que pude retirar desta observação? Em primeiro lugar, um aspeto que me chamou a atenção logo desde início foi a postura e assertividade de algumas professoras, característica que contribuía para um ambiente propício à aprendizagem. No entanto, também houve situações em que pressupus que determinadas situações tinham origem no excesso de autonomia atribuída aos alunos. De início, deduzi que os comportamentos incorretos que observei por parte de alguns alunos se devessem à atividade de grupo que estavam a realizar, possuindo, desta forma, mais autonomia. No entanto, após reflexão, percebi que a autonomia nunca é um aspeto negativo, pois permite aos alunos que sejam agentes ativos na sua aprendizagem. Os aspetos menos positivos que observei eram causados precisamente pelo oposto, a falta de autonomia no sentido de falta de autocontrolo e reconhecimento dos limites, o que causava alguma indisciplina que se revelava difícil de gerir. A autonomia que se articula, por inerência, com a responsabilidade é uma meta positiva a alcançar. Algo que me

causou perplexidade mas que acabei por apreciar como exemplar de uma boa prática, também durante esta fase, foi o facto de uma das professoras, tendo mais do que uma turma do mesmo ano, ter adaptado os seus planos de aula consoante o sucesso ou não dos procedimentos adotados. Por exemplo, com a turma 10º LH2, numa aula em que se ia trabalhar um texto, a professora pediu aos alunos para o lerem. Já com a turma 10º LH1, realizou uma atividade de *brainstorming* para introduzir o tópico do texto antes da sua leitura e, com a turma 10º CSE, realizou, para além do *brainstorming*, uma reflexão em torno das desvantagens e vantagens relativas ao tópico em questão, escrevendo no quadro as sugestões dos alunos. Isto comprova como os professores, independentemente da sua experiência, devem refletir na sua própria prática profissional tendo em conta todas as variáveis, inclusive as características dos alunos, e agir de forma a melhorá-la. Esta prática foi um exemplo para mim, visto que não só representa o que tinha que fazer durante a minha PES, como também o que devo fazer no futuro enquanto profissional de educação. Por fim, foram relevantes para o decurso da minha PES as observações que fiz sobre a utilização das TIC por partes das professoras, visto que as mesmas as utilizavam de uma forma mais ou menos regular. A conclusão mais interessante que eu tirei da observação a este nível foi que cada professora possuía o seu próprio estilo de ensino e estratégias de gestão de sala de aula, tendo sido, para mim, possível aprender algo com cada uma delas.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas por mim durante a PES, cheguei também a diversas conclusões. De forma geral, as atividades foram desenvolvidas com sucesso, com a exceção da construção do glossário. É importante questionar-me sobre as razões pelas quais esta atividade não resultou. Embora os alunos tenham justificado a não realização da atividade com razões como a falta de tempo ou esquecimento, acredito que outras razões, não mencionadas por eles, possam ter contribuído. O facto de a atividade ser desenvolvida fora do contexto escolar poderá ter sido um fator importante, pois a turma que a desenvolveu era pouco autónoma e necessitava de acompanhamento e incentivo constante por parte da professora.

Para além disto, existe a hipótese de os alunos não terem o hábito de utilizar a internet e outros recursos tecnológicos como ferramenta de trabalho, distraíndo-se facilmente com o uso pessoal que lhes costumam dar. Os resultados do estudo de Lia et al. (2014) vão ao encontro desta hipótese, quando concluem que os alunos utilizam a tecnologia sobretudo para as seguintes atividades: enviar mensagens de texto, ver vídeos *online*, navegar na internet, utilizar redes sociais, falar *online* e ver TV *online*. Quando me apercebi de que nem todos os alunos estavam a realizar a atividade, tentei incentivá-los, referindo como esta poderia ajudar na

expansão do seu léxico e que, sendo uma atividade que não iria tomar muito tempo, teria um peso na sua avaliação formativa. De duas em duas semanas, dava *feedback* aos alunos. No entanto, 42% não realizaram a atividade, não adicionando nem sequer uma palavra. Apesar de acreditar que devemos continuar a incentivar os alunos a realizar práticas como esta, a verdade é que a motivação manifestada e instigada por parte do professor nem sempre resulta.

Cada aluno tem uma história, possuindo em graus diferentes ou mesmo não possuindo uma motivação intrínseca que influencia o seu interesse e desempenho durante as aulas e atividades desenvolvidas. O professor deverá tentar desenvolver estratégias, de forma a motivar todos os alunos, mesmo se isto nem sempre for possível. Harmer defende precisamente esta ideia dizendo que: “Teachers are not, however, ultimately responsible for their students’ motivation. They can only encourage by word and deed. Real motivation comes from within each individual” (Harmer, 1998, p. 8). Considerando as tarefas aplicadas nesta prática, poderá tirar-se algumas conclusões. A tendência para me focar numa atividade que não funcionou como esperado, pois não foi produtiva para os alunos, revela a importância de refletir, pois poderá ajudar a colmatar as falhas identificadas no futuro.

Outro aspeto que realço foi a realização de atividades colaborativas com recurso ao telemóvel e computador, que causaram algum receio relativamente à autonomia atribuída aos alunos, por existir a possibilidade de não serem devidamente orientadas e dirigidas pela docente e com o risco de alguns alunos se dispersarem. Apesar desse aparente risco, os alunos surpreenderam ao demonstrarem interesse pela atividade e empenho na sua concretização, apresentando, com sucesso, as suas conclusões à turma. Outra atividade que considero ter sido bem-sucedida foi a que consistiu na implementação de jogos de gramática, aplicados na disciplina de Língua Portuguesa. Apesar da atividade não ter corrido como previsto, já que os alunos não tinham acesso aos recursos necessários, a sua realização foi possível através da adaptação dos materiais. Sendo este um fator externo imponderável, cabe ao professor adaptar as suas aulas e improvisar sempre que surjam obstáculos. Os resultados desta atividade foram bastante positivos, como mencionado anteriormente, pois os alunos participaram de forma entusiasta e ativa. Por fim, uma outra atividade colaborativa que considero bastante benéfica foi a que consistiu na visualização de um vídeo de 1960 que proporcionou aos alunos contacto com uma época e uma cultura diferentes da suas. Embora tenham demonstrado dificuldade na realização da ficha de trabalho, os alunos expressaram interesse pelo vídeo e surpresa pela sua relevância nos dias de hoje, visto que aborda o surgimento da tecnologia e como estas afetaram a época em questão, sendo que estas alterações são ainda mais marcantes atualmente.

3.6. Reuniões semanais com as professoras cooperantes

Todas as semanas, à quinta-feira, reuníamos-nos na biblioteca por volta das 11:50 com as orientadoras de Inglês e de Português. Eram momentos de reflexão e crítica construtiva, onde se debatiam ideias para possíveis aulas e as suas planificações. Discutiam-se as melhores perspetivas e atividades a desenvolver, tendo em conta a temática privilegiada no presente relatório, o perfil dos alunos e as condições e recursos existentes. As professoras cooperantes davam *feedback* sobre as aulas lecionadas, mas também pediam a opinião sobre as suas próprias aulas e abordagens, o que levou a discussões muito interessantes e momentos de aprendizagem por parte de todos os elementos.

3.7. Limitações

Embora a escola possuísse meios tecnológicos, estes, infelizmente, não eram disponibilizados a todos, tendo sido um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento das atividades inseridas no tema do relatório. Uma das primeiras limitações tem a ver com o facto de o acesso à internet não ser disponibilizado aos alunos, logo, para a realização de certas atividades, tive de partilhar a minha internet a partir do telemóvel.

Uma segunda limitação prende-se com o facto de as salas de informática estarem sempre ocupadas, não havendo a possibilidade de se lecionar nesses espaços. Outra opção teria sido lecionar na biblioteca, mas o facto de aí só haver 10 computadores e, desse modo, permitir o uso por parte de apenas dois alunos por cada, não possibilitava o desenvolvimento de atividades com toda a turma.

Outra limitação tem a ver com uma própria característica da tecnologia: o facto de nem sempre funcionar. Muitas vezes foi necessário mudar de sala ou adotar um plano B porque algum recursos TIC não estavam a funcionar.

CONCLUSÕES

O processo da PES terminou; no entanto, a metodologia de investigação-ação continuará a ser aplicada por mim durante a minha prática profissional. Também a temática trabalhada neste relatório e a aprendizagem que considero que fiz será algo presente nessa prática, visto que tenciono continuar a pesquisar e a explorar os benefícios e desafios das TIC, de forma a aplicá-las da maneira mais produtiva em contexto educativo, auxiliando, assim, os alunos no desenvolvimento de competências tão importantes para o seu futuro.

Após a escolha da temática de investigação, da pesquisa realizada e dos passos seguidos de acordo com a metodologia mais adequada para o estudo em questão, cabe-me agora partilhar os resultados. Estes representam as minhas conclusões e perspetivas, após um extenso estudo e reflexão não só sobre aquilo que considero ter alcançado, mas também sobre os aspetos que ficaram aquém das minhas expectativas e sobre as competências que ainda tenho que desenvolver, pois, ao longo da nossa vida, estamos constantemente a aprender e o professor possui o benefício de o fazer enquanto ensina.

Assim, apesar das reservas de alguns autores, como Nicholas Carr, em relação ao impacto das TIC na educação, verificou-se durante a PES que existem de facto diversas potencialidades que podem ser aproveitadas e exploradas na aprendizagem de línguas. A utilização das TIC permite ao professor chegar à realidade dos alunos de uma forma muito mais produtiva em comparação ao uso que estes tendem a dar às tecnologias e, para além disto, permite-lhe transmitir o seu conhecimento de uma forma mais dinâmica. No entanto, é necessário e essencial conhecer os desafios que poderão advir destas tecnologias pois a sua utilização ineficiente ou excessiva pode levar à perda de determinadas competências como, por exemplo, a concentração.

A PES levou-me a refletir não só sobre a importância das TIC na sala de aula, mas também sobre a necessidade de se apostar na formação contínua de docentes nesta área. É inegável que as TIC possuem potencialidades que podem e devem ser promovidas em contexto escolar, auxiliando os alunos no desenvolvimento de competências digitais essenciais para o seu futuro. Ainda assim, a falta de recursos e o reduzido acesso livre por parte dos professores e, principalmente, dos alunos impossibilita o desenvolvimento de determinadas atividades, tal como aconteceu na minha PES. Pressupõe-se que a escola onde se realizou o estágio seria ideal

para verificar o contributo das TIC na educação na língua materna e estrangeira e, de facto, todos os professores com quem trabalhei mostraram disponibilidade e confiança na utilização dos materiais tecnológicos na sala de aula. Contudo, as atividades que se desenvolveram foram bastante limitadas, em virtude de nem sempre os recursos funcionarem e de não estarem disponíveis para todos os alunos. Para além disto, os alunos parecem ainda não ter criado o hábito de utilizar as tecnologias como apoio no seu trabalho escolar, focando-se mais no uso pessoal. Não poderei, por esta razão, deixar de concluir que é necessário implementar uma maior modernização nas escolas e promover uma formação substancial sobre as TIC, tal como uma alteração das atitudes e mentalidades em relação a estes instrumentos.

Espero que este relatório seja um contributo para a comunidade de professores de línguas, mostrando como as TIC possuem potencialidades que podem ser trabalhadas e aproveitadas no contexto escolar. Seria benéfico também que os professores colocassem os seus receios de parte, tentando desenvolver a sua competência digital e, consequentemente, auxiliando os seus alunos numa dimensão decisiva para o seu futuro enquanto cidadãos de um mundo globalizado. Por fim, espero que este trabalho possa despertar a curiosidade do leitor relativamente ao uso destes instrumentos tecnológicos como auxílio nos trabalhos escolares como, por exemplo, o cuidado ao realizar uma pesquisa, devendo ter em conta a fiabilidade da informação e a importância de mencionar sempre a fonte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abruzzi, L. (2012). O uso das tic's na educação: autonomia e conhecimento. (Monografia de bacharelado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/66986>
- Almeida, E. (2011). Traços e vestígios da memória da televisão na Amazônia Ocidental: um caminho teórico-metodológico. *VIII Encontro Nacional de História da Mídia Unicentro*, (pp. 1-10). Guarapuava.
- Alves, J. (2006). As tecnologias de informação e comunicação no ensino – aprendizagem do Inglês: potencialidades, práticas e constrangimentos (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13967>
- Bolghari, M., & Hajimaghsoodi, A. (2017) Action Research as a Bottom-up Approach to Foster Teacher Involvement in Language Curriculum Change. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 362 – 363. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.20>
- Burns, A. (2009). Action Research in Second Language Teacher Education. Em A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289 - 297). New York: Cambridge University Press.
- Burns, A., & Kurtoğlu-Hooton, N. (2016). *Using Action Research to Explore Technology in Language Teaching: International Perspectives*. London: British Council.
- Carr, N. (2012) *Os Superficiais*. Lisboa: Gradiva.
- Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online ao LMS. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (3), 25-40. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>
- Carvalho, A. A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- CE (2006). *Quadro de Referência Europeu – Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Obtido em 9 de agosto de 2019, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>
- CE (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu>
- CE (2018). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*. Obtido em 20 de dezembro de 2019, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Chagas, I., Mano, P., Tripa, R., & Sousa, J. (2001). *A Case Study of ICT and School Improvement at Escola Padre António Vieira*. Lisboa: OECD/CERI ICT PROGRAMME.

- Chen, J. J., & Yang, S. C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology* 18(1), 57–75. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2014/chenyang.pdf>
- Couros, G. [gcouros]. (2015, Março 20). Technology will never replace great teachers, but technology in the hands of a great teacher can be transformational. #macul15 #ASCD15 [Tweet]. Disponível em: <https://twitter.com/gcouros/status/579129255797268480>
- Direção-Geral da Educação (2018). Despacho n.º 9638/2018 de 15 de Outubro: *Diário da República*, 2ª série, n.º 198, 27519
- Direção-Geral da Educação. *Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas*. Disponível em: <http://www.erte.dge.mec.pt/tic/recursos/>
- Dudeney, G.; Hockly, N., & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies: Research and Resource in Language Teaching*. New York: Routledge
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Etwinning (s.d.). Vantagens. [webpage]. Disponível em: <https://www.etwinning.net/pt/pub/benefits.htm>
- Ferreira, J. (2018, 2 dezembro). *Cinco números que mostram a utilização da internet em Portugal*. Disponível em: <https://eco.sapo.pt/2018/12/02/cinco-numeros-que-mostram-a-utilizacao-da-internet-em-portugal/>
- Galván, D., Flores, M. & Suárez, A. (2018, 3 November). From Homo Sapiens to Homo Digitalis [página web]. Disponível em: <https://santanderglobaltech.com/en/from-homo-sapiens-to-homo-digitalis/>
- Gomes, C. M. & Pessoa, T. (2012). A Presença Pedagógica num Ambiente Online Criado na Rede Social Facebook. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5(2), 60-70. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/310>
- Guimarães, P. (2013). *Aprendizagem colaborativa e cooperativa com as TIC: uma análise no contexto da prática de ensino supervisionada*. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17895/1/PauloGuimaraes-Relatorio.pdf>
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, Longman.
- Harmer, J. (2017). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Hernandez, R.M. (2017). Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139346.pdf>
- Hwang, W.-Y., Chen, H. S., Shadiey, R., Huang, R. Y.-M., & Chen, C.-Y. (2014). Improving English as a Foreign Language Writing in Elementary Schools using Mobile Devices in Familiar Situational Contexts. *Computer Assisted Language Learning*, 27(5), 359-378, doi: 10.1080/09588221.2012.733711

- I Jukes. (2011, February 2). Highly Educated Useless People. [web log post]. Disponível em: <https://allthingslearning.wordpress.com/tag/ian-jukes/>
- Kramsch, C., & Andersen, R. W. (1999). Teaching Text and Context Through Multimedia. *Language Learning and Technology*, 2(2), 31-42. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Teaching-Text-and-Context-Through-Multimedia.-Kramsch-Andersen/50ad033729af14477a7814e88be2c908d7cd99a2>
- Le Goff, J. (1990). *História e Memória*. Campinas: Unicamp. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>
- Li, J., Snow, C., Jiang, J., & Edwards, N. (2014). Technology use and self-perceptions of English language skills among urban adolescents, *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 1-29, doi: 10.1080/09588221.2014.881387
- Martins, G. D., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., . . . Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido em 6 de agosto de 2018, de Direção Geral da Educação. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- McKernan, J. (1991). *Curriculum action research – A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. New York: St. Martin's Press.
- Micheletto, I., & Levandovski, A. (s.d.). Ação-Reflexão-Ação: processos de formação. Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-8.pdf>
- Millrood, R. (2003). Observation web: a reflection technique for observation. *English Teaching Forum*, 41(1), 38-40.
- Ministério da Educação (1997). *Programa Inglês - Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3º Ciclo*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Obtido em 18 de dezembro de 2018, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Leitura*. Obtido em 18 de dezembro de 2018, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita*. Obtido em 18 de dezembro de 2018, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Ministério da Educação (2001). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Oral*. Obtido em 18 de dezembro de 2018, de Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/oraloriginal.pdf>

- Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês - 10.º, 11.º e 12.º Anos (nível de continuação)*. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Ministério da Educação (2008). *Modernização tecnológica do ensino em Portugal – Estudo de Diagnóstico*. Obtido em 24 de novembro de 2019, de Direção-Geral da Educação. Disponível em:
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/100/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=160&fileName=mt_ensino_portugal.pdf)
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Inglês 10º Ano - Ensino Secundário/Formação Geral - Continuação*. Obtido em 20 de setembro de 2018, de Direção-Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Inglês 7º Ano - 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 1 de outubro de 2018, de Direção-Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7a_ff.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português 10º Ano - Ensino Secundário*. Obtido de Direção-Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Português 7º ano - 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação - Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Disponível em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf
- Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português - Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.
- Moran, J. M. (1992). *O Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios*. Comunicação apresentada no Programa TV Escola - Capacitação de Gerentes, Belo Horizonte e Fortaleza.
- Nunan, D. (2006). Action Research and Professional Growth. In *TESOL Symposium on English Teacher Development in EFL Context*, Guangdong Province, China. Disponível em:
<http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-english-teacher-development-in-efl-3.pdf?sfvrsn=0>
- Oliveira, S. (2019, Julho 8). O que uma escola portuguesa faz com as novas tecnologias. *Educare*. Disponível em: <https://www.educare.pt>

- Pateraki, I., & Scimeca, S. (Eds). (2018). *Aprender com o passado, construir o futuro: o património cultural da europa no eTwinning*. Bruxelas: eTwinning.
- Pereira, S., & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projeto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"* (pp. 158 – 168). Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pine, Gerald (2009). *Teacher action research: building knowledge democracies*. Los Angeles: Sage.
- Ponte, J. (1994). *O Projeto MINERVA: Introduzindo as NTI na educação em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).doc)
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2nd ed.). London: SAGE.
- Santos, A. (2013). *Os jogos no ensino da gramática*. Faculdade de Letras. Disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/35844/1/Os%20Jogos%20no%20Ensino%20da%20Gramatica.pdf>
- Souza, S. M., Noqueira, C. S., & Oliveira, B. S. (2015). As TIC nos Processos de Leitura e Escrita na Escola: uma Reconfiguração de Práticas. *III Simpósio Internacional de Inovação em Educação*. Campinas. Disponível em: <http://inovatec.tv.br/inova2015/images/trabalhos/artigos2/A6.pdf>
- Thiollent, M. J., & Colette, M. M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 36(2), 207-216. doi: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v36i2.23626>
- Tripp, D. (2005). Action research: a methodological introduction. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 1-25. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237316452_Action_research_a_methodological_introduction
- UNESCO (2008). *Padrões de Competência em TIC para Professores - Diretrizes de implementação*. Paris. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156209_por
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Exemplos de anotações tiradas durante a observação

<p>English - 10º LH2 (45 mins)</p> <p>2nd October</p>	<p>The teacher asks students to read the sentences and comment. The students read and teacher corrects pronunciation</p> <p>Textbook – p. 34 – Fill in the gaps</p> <p>Listening activity – song “Forever young” – plays the song twice and writes on the board (a, b, c...)</p> <p>Teacher writes the answers and underlines the ones students didn't know</p>	<p>Students have to summarize the main idea of the song, 3 or 4 lines, starting with:</p> <p>a) This song focuses mainly on being young nowadays: it...</p> <p>b) According to this song, when we are young...</p>	<p>Teacher helps students by asking them to identify important words in the lyrics (forever young, die and leave, diamonds in the sun, diamonds are forever) – This helps students with the exercise</p>
<p>English - 10º CSE (90 mins)</p> <p>3rd October</p>	<p>Summary (written on the board in the beginning of the lesson)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading comprehension. - Why is summer so important for teenagers - Revising some grammar points 	<p>Creative writing (homework) “I'm happy when...”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Students read their writing activity - Teacher corrects pronunciation and gives feedback (instant) (“very good”) -> closely assessing them - Teacher writes who did and did not do the homework - General feedback – teacher points out some students who wrote good essays <p>Teacher takes students homework to correct, intending to work on those mistakes next lesson</p>	<p>P. 16/17 – Reading Comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pair work - There weren't enough books - Teacher has to improvise – pair work (p. 12) – Post-it activity (teacher writes the exercise on the board) - Teacher gives out instructions – repeats - Students read their sentences and teacher corrects and writes on the board

<p>Português - 10º C SE (90 mins)</p> <p>25 Setembro</p>	<p>4 mesas por grupo (ilhas)</p> <p>Maior parte dos alunos sem manual</p> <p>Alunos barulhentos</p>	<p>Leitura do texto do manual – professora lê o 1º parágrafo</p> <p>Leitura responsável - um aluno continua a leitura (a professora não escolhe) - intuição - vão lendo de forma intuitiva - alunos aderem</p>	<p>Romances de cavalaria “O que é um romance” - tipo narrativo</p> <p>Conto VS Novela</p> <p>Utilização do quadro</p> <p>Autonomia dos alunos - a professora não diz aos alunos o que devem escrever, a decisão é deles</p>
<p>Português - 7º2 (90 mins)</p> <p>3 Outubro</p>	<p>Revisão oral da estrutura da notícia (<i>lead</i>, corpo da notícia - quem, o quê, onde e quando...)</p> <p>Grupos de 3/4 – trabalho colaborativo para identificar elementos da notícia e responder às questões de cada parte (quem, o quê, onde, quando...) a partir de uma notícia real</p> <p>Exercício de escrita individual de uma notícia mas alunos ajudam-se uns aos outros e dão <i>feedback</i></p>		

Anexo 2

Exemplo de plano de aula de Português (pp. 46 - 49)

Exemplo de plano de aula de Inglês (pp. 50 - 54)

Tópico: Farsa de Inês Pereira

3 de abril

10ºCSE

Sumário

Revisão das funções sintáticas.
Revisão e consolidação da frase complexa.

Agrupamento de Escolas de Alvalade



Dominios	Objetivos e descritores de desempenho	Conteúdo	Atividades/estratégias	Recursos	Tempo
Oralidade Participador/co laborador (B, C, D, E, F) Conhecedor/sa bedor/culto/inf ormado (A, B, G, I, J) Gramática	O10 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. <i>1. Respeitar o princípio de</i> <i>cortesia: formas de tratamento</i> <i>e registos de língua.</i> G10	Funções sintáticas - funções - exemplos	A professora informa os alunos que irão rever as funções sintáticas e a frase complexa. A professora explica que as funções sintáticas são muito importantes na compreensão das orações e pergunta aos alunos o que recordam, escrevendo as ideias principais no quadro. As funções sintáticas que forem esquecidas ou menos entendidas serão explicadas através de exemplos concretos. O objetivo é fazer uma rápida revisão das funções sintáticas, visto que o objetivo principal da aula é a revisão e consolidação das orações.	Quadro branco Computador Projektor	25 mins.
Sistematizador/co organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J)	18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português. <i>1. Identificar funções</i> <i>sintáticas indicadas no</i> <i>Programa.</i>				
Oralidade Participador/co laborador (B, C, D, E, F) Conhecedor/sa bedor/culto/inf	O10 4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. <i>1. Respeitar o princípio de</i> <i>cortesia: formas de tratamento</i> <i>e registos de língua.</i>	Frase complexa - classificação - funções sintáticas	Após a revisão das funções sintáticas, a professora projeta no quadro um esquema das orações (material 1) e entrega-o aos alunos, perguntando-lhes o que recordam, preenchendo o esquema de acordo com as respostas dos alunos. É de esperar que o esquema não seja completo	Esquema orações (material 1)	10 mins.

Agrupamento de Escolas de Alvalade

ormado (A, B, G, I, J)	<i>2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.</i>		na totalidade. Assim, a professora projeta uns excertos da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> (material 1) com algumas frases sublinhadas, de forma a ajudar os alunos a completar o esquema e a entender a matéria.		
Gramática	G10				35 mins.
Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.				
Questionador (A, F, G, I, J)	<i>3. Identificar orações coordenadas.</i> <i>4. Identificar orações subordinadas.</i> <i>5 Identificar oração subordinante.</i> <i>2. Dividir e classificar orações.</i>		A professora entrega uma ficha de trabalho aos alunos e pede-lhes que a façam em pares, por partes. A professora vai ajudando no que for necessário. A ficha é corrigida oralmente.	Ficha de trabalho sobre orações (material 2)	
Gramática	G10				15 mins.
Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.				
Conhecedor/sa bedor/culto/inf ormado (A, B, G, I, J)	<i>3. Identificar orações coordenadas.</i> <i>4. Identificar orações subordinadas.</i> <i>5 Identificar oração subordinante.</i> <i>2. Dividir e classificar orações.</i>	Orações subordinadas - classificação - funções sintáticas - exemplos	A professora pede aos alunos para fazerem grupos de 3 ou 4 alunos e diz-lhes que irá projetar umas frases e eles, enquanto grupo, terão de classificar as orações. Por cada uma que acertarem, ganham um ponto. Os pontos serão apontados e no final será verificado quem ganhou. Todos os grupos ganharão um prémio no final pela participação. A correção é feita através do PowerPoint.	Frases projetadas (material 3)	
Questionador (A, F, G, I, J)					

Agrupamento de Escolas de Alvalade

Oralidade	O10	Síntese		Quadro branco	5 mins.
Participador/co laborador (B, C, D, E, F)	4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. <i>1. Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua.</i>		A professora informa os alunos que irão escrever o sumário e pede-lhes para sintetizar o conteúdo da aula.		

Avaliação formativa e contínua
Realizada através de observação direta (material 4 – grelha de observação sistemática da intervenção na aula 6).

Topic: The Media

Level 6 (10th grade) – Class: LH2

Date: 21st February (2nd part)

Summary

- Reading activity: for and against essays.
- Glossary: definition and purpose.
- Creating an online glossary.

General aims:

During this lesson the students will be able to:

- Explain the purpose and usage of a glossary;
- Demonstrate understanding of a glossary by using in context.

**Agrupamento de
Escolas de Alvalade**



2nd part of the lesson (last 45 mins.)



Subsidiary aims	Procedures	Interaction pattern	Materials and aids	Time (mins.)
<p>(Pre-task)</p> <p>To express ideas</p> <p>To define glossary</p> <p>To explain the purpose and functions of a glossary</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p>	<p>The teacher tells students they are going to talk about glossaries since they will have to create an online glossary that will be part of their formative assessment during the 2nd term.</p> <p>The teacher writes the word “glossary” on the board and asks students if they know what it is and why is it used.</p> <p>Expected answers:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A list of words and expressions, usually in alphabetical order, with their definitions and translations. - A glossary is a way of organizing information related to a specific area of knowledge. 	Whole class	White board	5 mins.

Agrupamento de Escolas de Alvalade

(Task) To understand detailed instructions provided by the teacher	The teacher explains to students that they will have to create an online glossary using the following website: www.students.weebly.com They must add, at least, 2 words a week that they don't know the meaning of. Besides that, they must write the translation, the definition and also add an image related to the chosen words. This is written on the board. The teacher projects an example of a website (created by the teacher) to show students what they have to do (http://arico27.weebly.com) The teacher shows how the website works and how they can customize it. The teacher explains that they have to use dictionaries and/or trustworthy websites to find the definitions and translations and writes some reliable websites that they can use on the board: a) www.dictionary.com b) www.merriam-websters.com c) www.infopedia.pt The teacher points out the importance of mentioning every source they use. The teacher asks students if they have any doubts related to the task.	Whole class	Projector Computer White board	10 mins.
---	---	-------------	--------------------------------------	----------

Agrupamento de Escolas de Alvalade



(Task) To create a website	The teacher tells students they are going to create a website using their mobile phones and explains that their accounts were already created.	Pair work	Mobile phone Internet Material 1 (small pieces of paper)	20 mins.
Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	<p>The teacher gives the login details to the students (material 1)</p> <p>Note: some students might not have mobile phones that can access the internet. To avoid this, the teacher will allow these students to use the computer/ the teacher's mobile phone and the teacher's tablet if needed.</p> <p>The teacher will share her internet data with the students.</p> <p>Although the activity is individual, they can do it in pairs, so that students might help each other.</p> <p>The teacher tells students they have 15 minutes to create the website and to add, at least, 2 words with the definitions, translations and, if they have time, images.</p> <p>The teacher monitors while students create the website and add the words.</p>			

Agrupamento de Escolas de Alvalade

<p>(Post-task)</p> <p>To report own work</p>	<p>The teacher asks some students to read the words they chose, definitions and translations.</p> <p>The teacher reminds students that they will have to add, at least, 2 words a week and that their websites will be monitored every week by the teacher. The teacher also reminds students that this task will be part of their formative assessment (a glossary activity grid will be used to check the students' progress).</p> <p>Feedback will be provided every two weeks at the end of the lessons.</p>	<p>Whole class</p>	<p>Material 2 (Glossary activity grid)</p>	<p>5 mins.</p>
<p>(Post-task)</p> <p>To summarize the content of the lesson</p> <p>Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)</p>	<p>The teacher asks students to give a brief statement of the main points of the lesson while writing them on the board.</p>	<p>Whole class</p>	<p>White board</p>	<p>5 mins.</p>

Anexo 3

Tópicos de pesquisa

Do an online research on the following topic:

Fake news

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class.

Do an online research on the following topic:

Article 13

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class.

Do an online research on the following topic:

Internet censorship

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class

Do an online research on the following topic:

Internet addiction disorder

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class.

Do an online research on the following topic:

Cyberbullying

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class.

Do an online research on the following topic:

Online scamming

You should mention the definition and two consequences.

Do not forget to mention the sources as well.

You will have to present your findings to the rest of the class.

Anexo 4

Posters realizados pelos alunos (10ºH2) na aula de Inglês (“Why is English important?”)



● ***Why is English important?***

Knowledge



Travel



Communication



Global Entertainment



Career Opportunities



The Opinions of the Group:



WHY IS ENGLISH IMPORTANT?

1. ENGLISH IS THE MOST SPOKEN LANGUAGE IN THE WORLD.



2. MOST MOVIES ARE IN ENGLISH.

3. IT'S THE LANGUAGE OF INTERNATIONAL BUSINESS.

4. IT IS RELATED TO OTHER LANGUAGES.



5. IT SOUNDS DIFFERENT AROUND THE WORLD.



1. I think that English is important because it helps me communicate with family;
2. I like English because it's an easy language to learn;
3. It will help me in my future career;
4. It is cool, specially when I listen to music;
5. It's important because it's a language that is universal.

[illegible]

Anexo 5

Grelha de avaliação para apresentações de grupo

EVALUATION GRID FOR ORAL GROUP PRESENTATION

<div>1. Presentation (50/200)</div> <div><div></div>(10) body pose</div> <div><div></div>(10) eye contact</div> <div><div></div>(10) pitch of voice</div> <div><div></div>(10) transition between group members</div> <div><div></div>(10) use of audience feedback</div>	<div>2. Content (50/200)</div> <div></div> <div><div></div>(10) presentation outline</div> <div><div></div>(10) relevance of information</div> <div><div></div>(10) mastery of information</div> <div><div></div>(10) personal input</div>
---	--

Students' names: _____

Source: Agrupamento de escolas de Alvalade, Departamento de Inglês

Class: _____

Date: ____/____/____

Anexo 6

Jogo – orações desenvolvidas no 10º ano

1. O estudo é essencial aos alunos para que consigam notas brilhantes.	7. Como preciso de descansar , vou ficar em casa.
2. Ainda que o não admitamos , o nosso país continua envolto em corrupção.	8. O cinema de Évora, onde estive há uns anos , foi encerrado.
3. Ele perguntou se podia ir connosco.	9. O professor é tão simpático que todos gostam dele.
4. O local onde nos encontraremos é ainda uma incógnita.	10. Quem vai ao mar perde o lugar.
5. A senhora pede dinheiro a quem passa.	11. Ela estava consciente de que nunca seria feliz longe do seu país.
6. Desde que não me mintas , estarei sempre a teu lado.	12. É importante que a paz volte.



Classifica as seguintes orações.

1. O estudo é essencial aos alunos para que consigam notas brilhantes. Oração subordinada adverbial final	7. Como preciso de descansar , vou ficar em casa. Oração subordinada adverbial causal
2. Ainda que o não admitamos , o nosso país continua envolto em corrupção. Oração subordinada adverbial concessiva	8. O cinema de Évora, onde estive há uns anos , foi encerrado. Oração subordinada relativa explicativa.
3. Ele perguntou se podia ir connosco. Oração subordinada substantiva completiva.	9. O professor é tão simpático que todos gostam dele. Oração subordinada adverbial consecutiva
4. O local onde nos encontraremos é ainda uma incógnita. Oração subordinada relativa restritiva.	10. Quem vai ao mar perde o lugar. Oração subordinada substantiva relativa sem antecedente.
5. A senhora pede dinheiro a quem passa. Oração subordinada substantiva relativa sem antecedente.	11. Ela estava consciente de que nunca seria feliz longe do seu país. Oração subordinada substantiva completiva.
6. Desde que não me mintas , estarei sempre a teu lado. Oração subordinada adverbial condicional	12. É importante que a paz volte. Oração subordinada substantiva completiva

Classifica as seguintes orações.

Anexo 7

Jogo - classes de palavras desenvolvido no 7º ano

Identifica a classe e subclasse das palavras

Exemplo:

Palavras ->	Ele	foi	ao	cinema.
Classe (1 ponto) ->	Pronome	Verbo	Preposição	Nome
Subclasse (1 ponto) ->	personal	Transitivo indireto	contraída	comum
-> 1 ponto para quem indicar o tempo verbal, modo, pessoa e número		Pretérito Perfeito do Indicativo, 3ª pessoa do singular		

1.

Encontrei	uma	preta

2.

Olhei-a	de	um	lado

3.

tinha	um	ar	de	gota/	muito	transparente

4.

as	bases	e	os	saís

1.

Encontrei	uma	preta
Verbo	Determinante	Nome
transitivo direto	artigo indefinido	comum
Pretérito Perfeito do Indicativo, 1ª pessoa do singular		

____/7

2.

Olhei-a	de	um	lado
Verbo	Preposição	Determinante	Nome
transitivo direto	simples	artigo indefinido	comum
Pretérito Perfeito do Indicativo, 1ª pessoa do singular			

____/11

3.

tinha	um	ar	de	gota/	muito	transparente
Verbo	Determinante	Nome	Preposição	Nome	Advérbio	Adjetivo
transitivo direto	artigo indefinido	comum	simples	comum	quantidade e grau	qualificativo
Pretérito Imperfeito do Indicativo, 3ª pessoa do singular						

____/15

9

4.

as	bases	e	os	sais
Determinante	Nome	Conjunção	Determinante	Nome
artigo definido	comum	coordenativa copulativa	artigo definido	comum

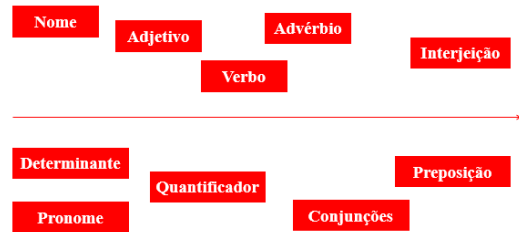
____/10

10

Total

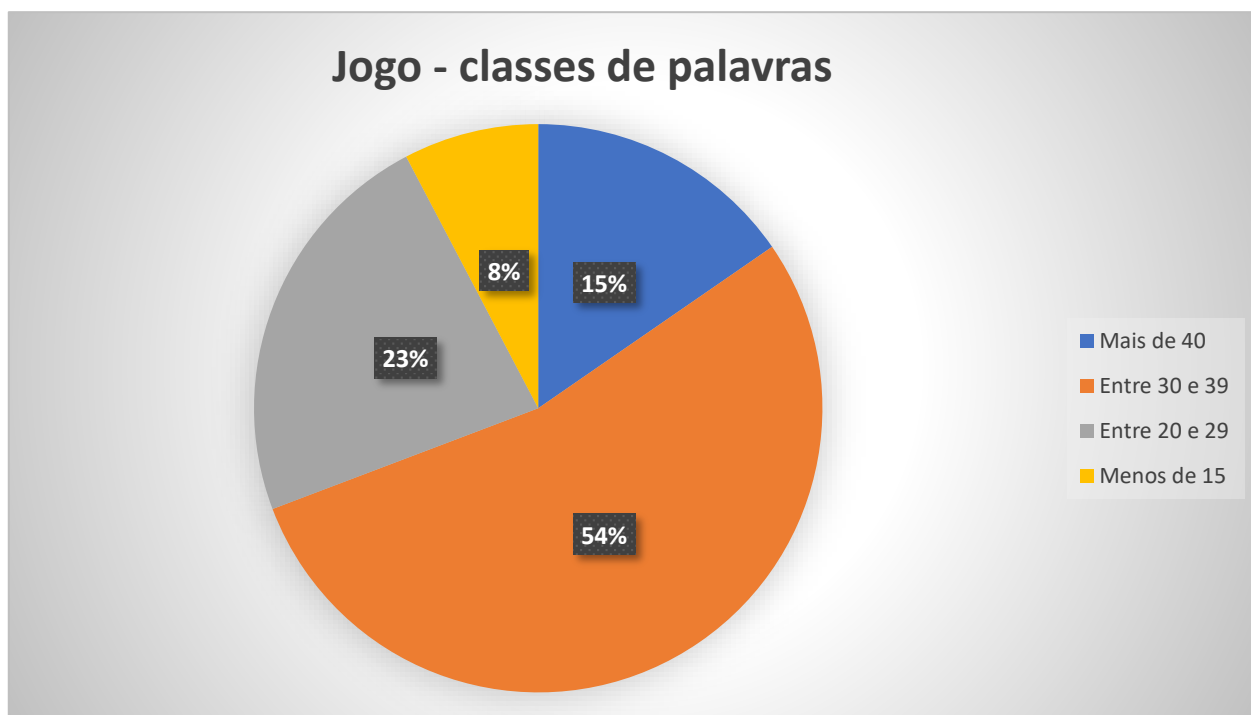
____/43

Classe de palavras



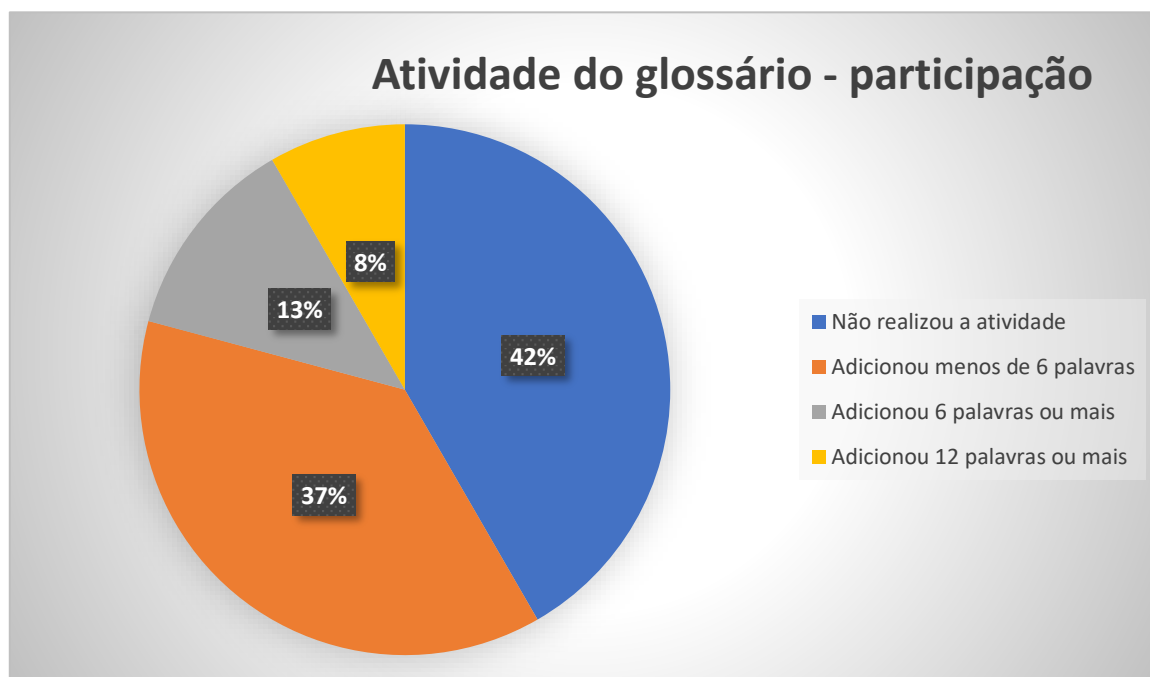
Anexo 8

Gráfico com a pontuação dos alunos



Anexo 9

Percentagem de participação na atividade do glossário



Anexo 10

Exemplos de *websites* criados pelos alunos

Meaning of the words

Gripping

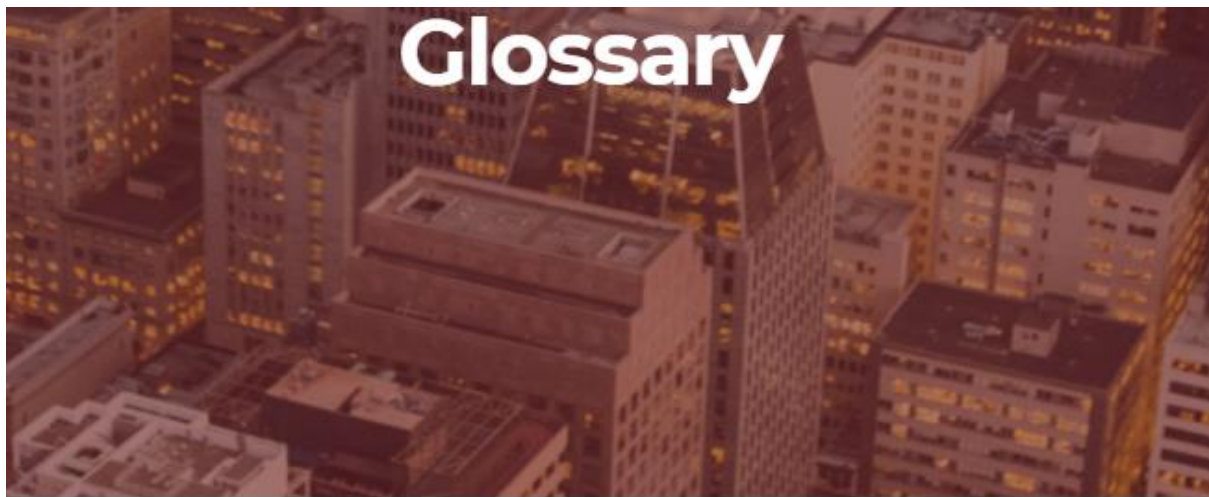
Holding the attention or interest intensely; fascinating; enthralling

Source-www.dictionary.com

translate -que cativa/ capta atenção

Fonte-www.infopedia.pt





loss-perda

1. detriment, disadvantage, or deprivation from failure to keep, have, or get:
to bear the loss of a robbery.
(Dictionary App)



<https://goo.gl/images/T88e28>

My Glossary

Palmtop: a battery-powered computer small enough to fit in the palm of the hand.
([dictionary.com](https://www.dictionary.com))



Translation: Computador de Bolso.
(My own translation.)

Handkerchief: a form of a kerchief or bandanna, typically a hemmed square of thin fabric or paper which can be carried in the pocket or handbag, and which is intended for personal hygiene purposes such as wiping one's hands or face, or blowing one's nose.
(en.wikipedia.org/wiki/Handkerchief)



Translation: Lenço, Lencinho
(<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/handkerchief>)



- Palmtop

A Palmtop PC was an approximately pocket calculator-sized, battery-powered computer which allows the individual using it to hold with one hand while operating with the other.

Translation: computador de bolso



Ficha de trabalho sobre o vídeo de Marshall McLuhan



**Agrupamento de
Escolas de Alvalade**



“Marshall McLuhan - The World is a Global Village”

1. Before watching the video, discuss with your partner the possible meanings for the following statement: “the world is getting smaller”.

2. Practice your listening skills by completing these exercises as you listen to the video.

2.1. Listen and order the information according to the sequence in the video.

- a) The appliance store is the symbol of today.
- b) The media transformed the world into a single unit.
- c) The new electronic media created the tribal man.
- d) The world is a global village.
- e) We have instant access to the news of the world.
- f) Reading a book is a private experience.

2.2. Comment on the following extracts from the video:

- a) “Everywhere is now our own neighborhood.”
- b) “I think the best distinction might be found in the phrase “with it”. You know how we speak of being with it meaning we’ve understood completely, we’ve got the message as it were in every way possible, but in the older book or print culture, people were not with it, they were away from it by themselves with their own private point of view.”
- c) The world is now like a continually sounding tribal drone where everybody gets the message, all the time. (...) I use the word tribal, it is probably the key word (...).”

3. Summarize the message of the video in your own words.

Anexo 12

Exemplos de reflexões sobre as aulas lecionadas

1ª aula de Inglês (90 mins. - leitura de texto e atividade colaborativa)

A primeira aula correu muito bem. O plano foi cumprido dentro do tempo previsto, os alunos tiveram um bom comportamento e mostraram entusiasmo e interesse durante as atividades desenvolvidas. No entanto, há aspetos a melhorar: aquando da apresentação dos resultados de um trabalho por parte dos alunos, é melhor pedir-lhes para o fazerem em frente ao quadro, de forma a que o resto dos colegas prestem atenção, não se dispersando.

5ª aula de Inglês (90 mins. – *conditionals I and II*)

O plano das *conditionals* acabou por não ser terminado, devido à falta de bases dos alunos em relação à gramática inglesa, mais especificamente os verbos. Não conseguindo identificar tempos verbais como o *present simple* e o *past simple*, acabei por lhes explicar mais a fundo estes conteúdos. Assim, esta aula acabou por ser prolongar durante mais 45m, de forma a garantir a compreensão dos alunos relativamente a esta matéria.

6ª aula de Português (90 mins. - orações)

A primeira aula correu bem e os alunos mostraram um bom domínio das orações e das funções sintáticas. O jogo em grupo no final correspondeu às expectativas, os alunos mostraram-se participativos e consolidaram. Algumas distrações e algum barulho durante a aula mas nada que perturbasse a aula. |

9ª e 10ª aula de Português (género lírico e classes de palavras)

Os alunos mostraram-se participativos e tiveram um bom ritmo de trabalho durante as aulas. A última atividade causou grande entusiasmo durante (jogo colaborativo sobre as classes de palavras). Tirando algumas situações de barulho, normais numa turma de 7º ano, as aulas decorreram com naturalidade e os objetivos foram cumpridos.